

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IMPLEMENTAÇÃO DE LICENCIATURAS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Daniela Fernandes Gomes

Brasília, 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IMPLEMENTAÇÃO DE LICENCIATURAS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Daniela Fernandes Gomes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, como exigência parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Brasília, 18 de setembro de 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Implementação de Licenciaturas para a Formação de Professores da Educação
Básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Daniela Fernandes Gomes

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição da Silva Freitas

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição da Silva Freitas – Orientadora
Faculdade de Educação – UnB

Prof^a. Dr^a. Mônica Maria Teixeira Amorim – Membro Externo
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

Prof^a. Dr^a. Olgamir Francisco de Carvalho – Membro Interno
Faculdade de Educação – UnB

Prof. Dr. Bernardo Kipnis – Suplente
Faculdade de Educação – UnB

Dedicatória

Ao meu esposo Hilton, que desde o primeiro momento, incentivou-me na realização deste sonho.

Aos meus pais, Abílio e Alda, pelo estímulo constante na busca do caminho do saber.

Aos meus irmãos, Rodrigo, Clarissa, Rafael e Alípio, pelo carinho, compreensão e amizade.

Agradecimentos

À Universidade de Brasília (UnB), pela oportunidade de continuar meus estudos, e ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), pelo apoio.

A Hilton Galvão, meu esposo, que acompanhou e contribuiu com o desenvolvimento deste trabalho, incentivou e teve paciência durante os momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Abílio e Alda, pelas eternas instruções para a vida, pelo apoio incondicional e incentivo constante nos meus estudos.

Aos meus irmãos, que entenderam os momentos de minha ausência e se fizeram presentes, mesmo que, em algumas vezes, à distância. Sou grata também pela amizade dos(as) cunhados(as).

À professora Maria da Conceição da Silva Freitas, pela confiança depositada e pela excelente orientação na condução do estudo.

Às professoras Maria Abádia da Silva e Olgamir Francisco de Carvalho, pelas valiosas contribuições durante a banca de qualificação.

Aos colegas de Mestrado, pelo companheirismo, pela troca de experiências e pelos momentos que passamos juntos.

Aos professores Olgamir Francisco de Carvalho, Bernardo Kipnis e, em especial, Mônica Maria Teixeira Amorim, por aceitarem o convite para participarem da banca examinadora e pelas importantes contribuições ao estudo.

À amiga Valesca e ao irmão Rodrigo pela revisão de texto.

Às amigas e colegas da Pró-Reitoria de Ensino do IFNMG, pela compreensão durante minhas ausências e pela amizade cultivada nestes anos de convivência. Em especial, às amigas Ana Cecília, Ailse e Valesca, por deixarem os dias difíceis mais alegres

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, pela colaboração e confiança, permitindo o alcance dos objetivos traçados neste trabalho.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente colaboraram com este trabalho, meus sinceros agradecimentos.

E, sobretudo a Deus, por ter colocado todas estas pessoas especiais no meu caminho, por estar presente em minha vida, permitir-me este momento especial, e ter me dado forças para realizar mais um projeto em minha vida.

RESUMO

A oferta de cursos de Licenciatura tem sido alvo de constantes discussões devido ao problema enfrentado pelo País com a carência de professores da educação básica. Neste sentido, a presente pesquisa objetivou compreender o processo de implementação dos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação básica no *Campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – instituição que possui um histórico voltado para a oferta de educação profissional e, atualmente, dentre várias atribuições, é responsável também pela oferta de cursos de Licenciatura. Para alcançar o objetivo delineado, o estudo de caso foi composto por diferentes etapas inter-relacionadas, sendo dividido em quatro fases: levantamento bibliográfico, coleta de informações, entrevista e construção da análise. Através da coleta de informações, obtiveram-se os dados sobre o fluxo das Licenciaturas e documentos do referido *Campus*. Em relação à entrevista, optou-se por gestores e/ou professores diretamente ligados às discussões relativas à implementação daqueles cursos, sendo do tipo semiestruturada. A hipótese levantada – o *Campus* Januária apresentou dificuldades na implementação dos cursos de Licenciatura para a formação de professores da educação básica – tornou-se evidente após a análise das informações coletadas. Foi possível constatar certas adversidades no processo de implementação, bem como no seu resultado, expresso através do pequeno número de concluintes. Ademais, não se pode garantir que os poucos egressos seguiram a carreira do Magistério. Assim, pesquisas adicionais são necessárias para que se consiga visualizar o alcance efetivo da implementação das licenciaturas no *Campus* analisado. Todavia, na opinião dos entrevistados, não há que se falar em desvio de finalidade da Instituição, pois o que se mostra é uma reconfiguração de sua missão e de seus objetivos e não o comprometimento de sua identidade como instituição especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica. Novos trabalhos precisam ser realizados para alargar o olhar sobre a implementação de formação de professores nos Institutos Federais, inclusive, sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo: alunos, egressos e desistentes dos cursos de Licenciatura deste tipo de Instituição. Por mais que se discutam e se apontem possíveis soluções internas à Instituição analisada a fim de melhorar a implementação das licenciaturas no *Campus* Januária, supõe-se que o discurso sempre estará aquém da prática se não forem atribuídas a devida importância e a amplitude para o problema apresentado.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciaturas. Educação profissional. Política pública.

Abstract

As the country faces a lack of teachers in basic education, the offer of licenciante degree programs has been subject to ongoing discussions. This study aimed at understanding the process of implementation of undergraduate courses for the training of basic education teachers at the *Januária Campus* of IFNMG. This institution carries a tradition of focusing itself on providing vocational education. Nevertheless, it has currently been assigned among other duties to offer licenciante courses. To achieve its outlined goal, the case study has consisted of various interrelated steps. It was therefore divided in four phases: bibliographical survey, data collection, interviews and analysis construction. The data collection provided information on the flow of Undergraduate programs and of documents at the *Januária Campus* of IFNMG. The interviews were of the semi-structured type and aimed at managers and / or professors directly linked to the discussions on the implementation of the related programs. The hypothesis raised at the beginning of this study, that the *Januária Campus* of IFNMG presented difficulties in the implementation of undergraduate courses for the training of basic education teachers, became evident after analyzing the collected information. Adversities were found specifically at the implementation process as well as in the program outcomes as expressed by the low number of undergraduate students. Moreover, it cannot be assured that the few undergraduate followed teaching careers. Thus, further research is needed in order to view the effective range of the implementation of the licenciante courses. However, in the opinion of the respondents, there is no need to talk about a misuse of the purpose of the institution. For it has been shown that it is a reconfiguration of its mission and of its goals and that it is not compromising its identity as an institution specialized in technical and vocational education. Further work needs to be done to broaden the view on the implementation of teacher training at the Federal Institutes, also under the perspective of those involved in the process: students, graduates and dropouts of undergraduate courses. As much as it might be discussed and possible solutions may be pointed out which are internal to the institution to the implementation of licenciante programs, it is supposed that the approach will remain short of practice as long as it does not assign the due importance and extent of the issue.

Keywords: Teacher education. Undergraduate degree programs. Professional education. Public policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	- Artigo
BM	- Banco Mundial
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara da Educação Básica
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CERTIFIC	- Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CN	- Congresso Nacional
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CPA	- Comissão Própria de Avaliação
E1	- Entrevistado 1
E2	- Entrevistado 2
E3	- Entrevistado 3
E4	- Entrevistado 4
EAD	- Educação à Distância
EAF	- Escola Agrotécnica Federal
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENADE	- Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENDIPE	- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
E-TEC Brasil	- Escola Técnica Aberta do Brasil
ETF	- Escola Técnica Federal
ETV	- Escola Técnica Vinculadas às Universidades Federais
EUA	- Estados Unidos da América
FIC	- Formação Inicial e Continuada
FIES	- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIES Técnico	- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Técnico
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES	- Instituição de Ensino Superior
IF	- Instituto Federal
IFET	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFNMG	- Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Inc.	- Inciso
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	- Instituto Superior de Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	- Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	- Ministério da Educação
MG	- Minas Gerais
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
Nº.	- Número
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	- Organização Não Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	- Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	- Projeto de Lei
PLANFOR	- Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	- Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPA	- Plano Plurianual
PROCAMPO	- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional

	com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFUNCIONARIOS	- Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
REUNI	- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	- Serviço Social da Indústria
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UF	- Unidade da Federação
UFTPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA FIGURAS

Figura 1 – A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	41
Figura 2 – Mapa do Estado de Minas Gerais com a abrangência dos <i>Campi</i> do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Tipo de política pública e de atuação, por critério utilizado.....	26
Quadro 2 –	Documentos legais e ações que influenciaram a educação profissional no Brasil.....	43
Quadro 3 –	Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) em julho de 2013, por tipo de curso e de oferta.....	79
Quadro 4 –	Cursos superiores autorizados no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) Januária e ano de início de seu funcionamento..	87
Quadro 5 –	Cursos superiores autorizados no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – <i>Campus</i> Januária, e ano de início de seu funcionamento.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Comparativo dos resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – período 2000-2009.....	58
Tabela 2 –	Número de docentes atuando na educação básica e proporção por grau de formação – Brasil – período 2007-2012.....	61
Tabela 3 –	Número de professores da educação básica, por escolaridade – Brasil – período 2009.....	65
Tabela 4 –	Número de professores da educação básica com formação superior licenciados e não licenciados – Brasil – período 2009.....	66
Tabela 5 –	Quantidade de matrículas do <i>Campus</i> Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), em julho de 2013.....	80
Tabela 6 –	Porcentagem de vagas ofertadas para cursos de Licenciatura, <i>Campus</i> Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – período 2007 a 2012.....	97
Tabela 7 –	Atratividade dos cursos superiores do <i>Campus</i> Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), por ano – período 2007-2012.....	120
Tabela 8 –	Número de ingressantes e concluintes das Licenciaturas do <i>Campus</i> Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), por ano – período 2007-2012.....	121
Tabela 9 –	Número de desistentes das Licenciaturas do <i>Campus</i> Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), por ano – período 2007-2012.....	122
Tabela 10 –	Número de cursos, matrículas, concluintes e vagas oferecidas para os cursos de Licenciatura no Brasil, por categoria administrativa – período 2011.....	124
Tabela 11 –	Número de professores da educação básica do Brasil por quantidade de estabelecimentos em que lecionam – período 2009.....	142

SUMÁRIO

Dedicatória	III
Agradecimentos.....	IV
RESUMO.....	V
Abstract.....	VI
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	VII
LISTA FIGURAS	X
LISTA DE QUADROS	XI
LISTA DE TABELAS.....	XII
INTRODUÇÃO	15
Problema.....	19
Objetivo geral	19
Objetivos específicos	19
CAPÍTULO I – ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA CINTEMPORÂNEAS.....	21
1.1 Política pública.....	21
1.2 História da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	28
1.3 Os Institutos Federais.....	45
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A OFERTA DE LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	50
2.1 Contexto socioeconômico e o Ensino Superior no Brasil	50
2.2 A formação de docentes no Brasil e as políticas públicas envolvidas	56
2.3 A escassez de professores no Brasil e a evasão nos cursos de Licenciaturas	64
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	72
3.1 Abordagem e tipo de pesquisa	72
3.2 Procedimentos e instrumentos da pesquisa.....	73
3.3 Caracterização do Campus Januária	77
CAPÍTULO IV – ESTUDO DE CASO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – <i>CAMPUS JANUÁRIA</i>	81
4.1 A trajetória histórica do Campus Januária.....	81

4.1.1 Campus Januária: de Escola Agrotécnica a Centro Federal de Educação Tecnológica.....	82
4.1.2 Campus Januária: de Centro Federal de Educação Tecnológica a Instituto Federal.....	88
4.2 A oferta de cursos de Licenciatura para a formação de professores da Educação Básica no Campus Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.....	95
4.2.1 Demandas e motivações que levaram a Instituição a ofertar cursos de Licenciatura	96
4.2.2 O processo de implementação dos cursos de Licenciatura e os fatores que o influenciaram.....	106
4.2.3 Mudanças necessárias no cenário interno e externo à Instituição para sucesso da implementação dos cursos de Licenciatura para a formação de professores da Educação Básica	128
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
APÊNDICES.....	161
APÊNDICE I	162
APÊNDICE II	163

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são instituições que possuem uma nova conformação estrutural, administrativa e pedagógica. Contudo, tais instituições possuem suas raízes históricas de atuação voltadas para a educação profissional. Nos últimos anos, foram atribuídas às referidas instituições, dentre várias responsabilidades, a de ofertar cursos de formação de professores. Na conjuntura atual do Ensino Superior do Brasil, a oferta de cursos de licenciatura tem sido alvo de constantes discussões devido ao problema enfrentado pelo país com a carência de professores da educação básica. Com esta questão em relevo, mostra-se necessário compreender a implementação destes cursos no cenário de mudanças pelas quais passou e continua passando o *Campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil foi instituída¹ através da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou trinta e oito Institutos Federais (IFs) localizados em todas as Unidades da Federação (UFs). O IFNMG faz parte desta rede, sendo criado mediante integração entre o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) da cidade de Januária (MG) e a Escola Agrotécnica Federal (EAF) de Salinas (MG), juntamente com as novas Unidades de Ensino Descentralizadas localizadas nas cidades de Almenara, Araçuaí, Arinos, Montes Claros e Pirapora – todas em MG, dentro do plano de expansão do Governo Federal.

A origem oficial da Rede Federal deu-se com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, que formavam uma rede de dezenove instituições distribuídas pelo País. Após sua criação, Cunha (2005) relata que, em 1930, estas passaram a Liceus Industriais e, em 1942, transformaram-se em Escolas Técnicas Federais (ETFs) – posteriormente CEFETs; e, por fim, em IFs. Segundo aquele autor, no decorrer das referidas modificações, tais instituições sempre foram influenciadas pelas necessidades provenientes da economia nacional ou das pressões decorrentes das disputas no âmbito do Estado, como foi o caso da reforma de 1997.²

¹ O início oficial da história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se deu em 1909, com a criação de dezenove escolas de Aprendizes e Artífices distribuídas pelo país.

² A reforma da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Governo Fernando Henrique Cardoso teve início em 1997, com a regulamentação da reestruturação da educação profissional pelos seguintes ditames: Decreto nº. 2.208/1997, Medida Provisória nº. 1.549/1997 e Portaria nº. 646/1997 – documentos que, entre outras mudanças, dissociaram a educação profissional do

Implantados em 2009, os IFs têm seu processo de formulação e implementação associado a um conjunto de ações e medidas governamentais que são decorrentes de todo um processo histórico e político de estruturação da EPT no País.

Pacheco *et al.* (2010) atenta à importância do entendimento do contexto histórico e político, bem como dos objetivos e desafios encontrados para a criação dos IF's como uma nova política nacional para a EPT. Segundo aqueles autores, em 2009, a história da EPT no Brasil sofreu grande mudança devido à transformação dos CEFETs, Escolas Técnicas, EAFs e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Dentre os objetivos das referidas Instituições, o art. 7º, inc. VI, alínea “b” da Lei de criação – Lei nº. 11.892/2008 –, tem-se a especificação da oferta de cursos de Licenciatura, bem como de programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores da educação básica, em especial, nas áreas de Ciências e Matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008).

Apesar de a Rede Federal possuir grande potencial na oferta de educação profissional de nível médio, Oliveira (2011a, p. 15) aponta que é possível observar

[...] que a política de expansão e interiorização tem se diversificado demais ao ofertar dentro de uma mesma instituição educação profissional de nível básico e médio, educação de jovens e adultos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados etc.

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a implantação de unidades dos IFs no interior do País, o Governo Federal favorece o acesso dos cidadãos ao ensino público de qualidade e o seu contato com outra realidade educacional. Contudo, Oliveira (2011a, p. 14) alerta que “ao impor aos Institutos a oferta de 20% de suas vagas para os cursos de licenciatura, [...], o governo Federal faz com que essas instituições percam sua centralidade como antigas escolas técnicas e Agrotécnicas”.

Bueno (2012) ressalta que, embora os IFs tenham um corpo docente altamente qualificado, tal aspecto ainda não é suficiente para suprir a expansão e todas as demandas dos cursos implantados. Assim, os docentes transitam por diferentes cursos e

disciplinas. Bonfim³ apud Lima (2012) reforça que a experiência da formação de professores nos CEFETs foi permeada por certas dificuldades, como, por exemplo, a insuficiência do quadro de profissionais e falta de preparação para a oferta de Ensino Superior – fatores que resultaram em Licenciaturas com qualidade inferior às universidades.

Conforme Bueno (2012, p. 106), “a obrigatoriedade das licenciaturas nos IFs parece ser a oportunidade que o governo encontrou de resolver o apagão de professores no país e quem sabe até, nos próprios Institutos”. Porém, é importante conhecer a história que antecede os IFs a fim de compreender e apropriar-se da missão assumida por tais Institutos.

Para Arruda (2010), os Institutos Federais de Educação estão perdendo sua identidade original de formadores de técnicos para assumir outra identidade – indefinida, mas diferente da identidade anterior. Corroborando esta opinião, Oliveira (2011a, p. 11) ressalta:

Os desafios que surgem para os Institutos Federais são ao mesmo tempo novos e estranhos, pelo fato de serem instituições com múltiplas identidades. Essa crise de identidade pela qual os IFs têm passado ocorre pelo fato de que essas instituições devem formular projetos pedagógicos que atendam às diversas faixas etárias e níveis de ensino, desde os cursos de formação profissional a mestrados e doutorados. Além disso, em seus 100 anos de existência, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem uma história diretamente ligada à formação de profissionais para as áreas industrial e agropecuária. A experiência na formação de professores é algo recente, que implica em todo trabalho docente a ser realizado, podendo comprometer a qualidade do ensino que sempre foi tido como modelo em todo país.

Sousa e Beraldo (2009) afirmam que a expansão dos CEFETs e a sua consequente transformação em IFs está relacionada com a política do Governo Federal para a formação de professores, em especial, para as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática. Tal política foi estabelecida pelo Decreto nº. 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e visava formar, nos cinco anos subsequentes ao de sua promulgação, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados. Porém, segundo Lima (2012), percebe-se que a questão não se limita a um aumento do número de

³ Cf. BONFIM, Maria Inês (Coord.). **A formação docente nos Centros Federais de Educação Tecnológica: diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETs**. Brasília: MEC/SETEC, 2003.

professores formados em Licenciatura, mas também perpassa por questões de como se configura uma Licenciatura em uma instituição de educação profissional e tecnológica.

Fato inquestionável é que o Brasil passa por uma séria carência de professores da educação básica da rede pública de ensino. Fonseca (2011) aponta, utilizando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do ano de 2009, que há um déficit de mais de 235 mil professores para o Ensino Médio no País, em especial, nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. Aquele autor ressalta ainda que o fator predominante para a falta de interesse dos jovens em ingressarem no Magistério ainda é a baixa remuneração no Brasil. “Em comparativo com a Alemanha, por exemplo, um professor recebe por ano em torno de R\$ 85 mil, enquanto no Brasil, não passa dos R\$ 34,4 mil” (FONSECA, 2011, p. 3).

Para Scheibe *et al.* (2009), a escassez de professores para o Ensino Médio não é um problema apenas conjuntural e/ou emergencial. Pode ser caracterizado como um problema estrutural, produzido historicamente não apenas pelas condições de formação, mas também pelas condições de trabalho, salário e carreira. Castro (2008) corrobora com as ideias daqueles autores e acrescenta que não se pode esquecer de questionar a ausência de uma política de valorização por parte dos organismos oficiais e das condições de trabalho a que estão submetidos os profissionais da educação. Neste sentido, Castro (2008, p. 90) destaca:

A amplitude que se espera do trabalho do professor parece se encaminhar na contramão da história. A falta de uma política consistente de valorização do magistério tem levado essa carreira a uma deterioração progressiva. Deparamo-nos com uma classe totalmente desmotivada, desvalorizada, com condições de trabalho inadequadas e uma formação que não condiz com uma prática flexível, criativa e dinâmica adequada às novas exigências do mundo do trabalho.

Em seu trabalho, Fonseca (2011) também salientou o problema da carência de professores, apontando como principais causas a desvalorização do magistério e os baixos salários. Tal aspecto preocupa o Governo que, tentando reverter esta situação, vem criando projetos a fim de estimular a formação docente através do aumento do número de vagas ofertadas – um dos compromissos dos IFs –, bem como o estímulo à permanência nos cursos, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Outra medida estatal adotada - e muito questionada por aquele autor – é a autorização que recebem os alunos da Licenciatura para lecionar. Sem dúvida, Fonseca mostra este fato como algo preocupante, pois aqueles acadêmicos ainda não possuem uma formação docente sólida, podendo não estar preparados para lecionar.

Atendendo à Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no que se refere à ampliação da oferta de vagas para as Licenciaturas, e de acordo com as necessidades de se formar profissionais da educação, o IFNMG – *Campus* Januária, vem ofertando vagas para os referidos cursos, o que exige a investigação de como ocorreu a implementação dos mesmos e de quais são os resultados obtidos com esta política de formação de docentes em uma Instituição tradicionalmente de ensino técnico agrícola.

Problema

Os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possuem suas raízes históricas de atuação voltadas para a educação profissional. Nos últimos anos, foram atribuídas às referidas instituições, dentre várias responsabilidades, a de ofertar cursos de formação de professores. Na conjuntura atual do Ensino Superior do Brasil, a oferta de cursos de licenciatura para a formação de professores da educação básica tem sido alvo de constantes discussões devido ao problema enfrentado pelo país com a carência de professores da educação básica. Com esta questão em relevo, mostra-se necessário compreender o processo de implementação destes cursos no cenário de mudanças pelas quais passou e continua passando o *Campus* Januária do IFNMG. A hipótese que se estabelece é a de que os IFs, dentre eles o *Campus* Januária do IFNMG, apresentam dificuldades na implementação dos cursos de Licenciatura.

Objetivo geral

Compreender o processo de implementação dos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação básica no *Campus* Januária do IFNMG.

Objetivos específicos

- Resgatar elementos históricos da EPT no Brasil, com atenção especial à política de criação dos IFs;
- Discutir o papel dos IFs na oferta de cursos de licenciatura para a formação de professores da educação básica;
- Levantar e discutir variáveis de fluxo das Licenciaturas do IFNMG – *Campus* Januária;

- Identificar, a partir da percepção de gestores do *Campus* Januária do IFNMG, os limites e as possibilidades da oferta de licenciaturas para a formação de professores da educação básica na referida Instituição.

CAPÍTULO I – ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA CINTEMPORÂNEAS

Para Carvalho *et al.* (2010), todo e qualquer processo político começa quando um ou mais atores da sociedade identificam uma necessidade ou um problema, ou sentem que as ações governamentais afetam negativamente algum segmento da sociedade. Tais atores procuram mobilizar apoio para convencer os decisores políticos a agir no sentido de alterar o *status quo* em seu favor. Todavia, no entendimento de Domingos Sobrinho (2008), as políticas públicas não são a simples tradução da boa vontade dos gestores em atender ao chamado bem comum; pelo contrário, refletem a relação de forças presentes na arena das disputas, tensões, contradições e ambiguidades.

Neste capítulo, além de subsídios para compreensão dos instrumentos políticos que perpassam pela sociedade, tem-se a apresentação de informações obtidas em documentos do Ministério da Educação (MEC), normas legais brasileiras, bem como em produções de pesquisadores da área de educação, para apropriação de elementos históricos que permitam compreender a trajetória do ensino profissionalizante no Brasil e das políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) contemporâneas.

Fez-se ainda uma breve recuperação histórica e política da educação profissional, do Brasil colonial aos dias atuais, com ênfase no período posterior à criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem parte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), entre os quais, o *Campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – lócus do estudo.

1.1 Política pública

Em uma sociedade democrática como a brasileira, onde existem vários atores com interesses divergentes, os conflitos são comuns. Segundo Rua (1998), os conflitos envolvem, entre outros motivos, diferenças de opiniões, valores e interesses (eleitorais, financeiros, de poder e de prestígio).

Para resolver tais conflitos de forma pacífica, as políticas públicas são instrumentos importantes, sendo impactadas direta ou indiretamente e positiva ou negativamente pelas preferências dos atores políticos envolvidos. Segundo Parada (2006), os políticos são motivados por interesses próprios, defendendo as políticas

públicas de sua preferência e bloqueando aquelas que não lhes são convenientes. Há de se destacar, entretanto, que uma política pública de qualidade deve basear-se em ações e fluxos de informações relacionados com objetivos políticos definidos de forma democrática pelo setor público e, frequentemente, com a participação da comunidade e do setor privado.

Quanto ao seu conceito, Souza (2006) aponta que não existe um único, nem melhor, porém, diversos autores a definem através do seu papel como mecanismo de solução de problemas da sociedade. Todavia, críticos de tais definições argumentam que estas ignoram a sua essência, ou seja, o embate em torno de ideias e interesses. Para Carvalho *et al.* (2010), além das referidas definições, tem-se ainda aquela que se refere às políticas públicas como resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. No entendimento de Silva (2009), pelo conceito tradicional, percebe-se um papel demasiado central do Estado.

Depois de desenhadas e formuladas, as políticas públicas se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando, então, submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006).

Souza (2006), ao mapear os principais modelos de formulação e análise de políticas públicas, faz referência ao ciclo da política pública, no qual é vista como um processo dinâmico e dividido em estágios, quais sejam: definição da agenda, identificação das alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. Já no modelo de arenas sociais, a política pública é vista como uma iniciativa dos chamados empreendedores políticos ou de políticas públicas. Nesta abordagem, para que uma determinada circunstância ou evento se transforme em um problema, é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito. Assim, existiriam três principais mecanismos para chamar a atenção dos decisores e formuladores de políticas públicas: a divulgação de indicadores que desnudam a dimensão do problema; eventos - tais como: desastres ou repetição continuada do mesmo problema; e, *feedback* ou informações que apontem as falhas da política atual ou seus resultados insatisfatórios.

Os autores que discutem políticas públicas o fazem de diferentes formas, adotando os mais diversos conceitos e modelos em busca de um conhecimento mais substantivo e consistente sobre a referida temática.⁴

Referindo-se às fases das políticas públicas, Rua (1998) afirma que o estudo de políticas públicas indica haver um elo perdido situado entre a tomada de decisão e a avaliação dos resultados. Todavia, quando se trata da realidade efetiva, a implementação não se distingue do próprio processo de formulação, sendo chamada de “formulação em processo”. Ainda para Rua (1998), o processo de implementação pode ser uma sequência de formulação envolvendo flexibilização, idas e vindas, um contínuo processo de interação e negociação ao longo do tempo entre os proponentes e os executores da referida política. Neste sentido, é preciso identificar quem procura influenciar o que, a quem, como e por quê. Muitas vezes tenta-se implementar, de forma muito rápida, políticas que não foram suficientemente discutidas e definidas, as quais não se entende os possíveis conflitos e, por isso, possuem maior probabilidade de não atingir seus objetivos.

Assim, no processo dinâmico em que ocorre a fase de implementação, as políticas podem modificar-se com relação aos seus propósitos iniciais. Carvalho *et al.* (2010) relatam que, nesta fase, vários fatores podem interferir alterando os rumos previstos; alguns mostram-se como circunstâncias externas ao agente implementador, tais como: a adequação, suficiência e disponibilidade de tempo e recursos; a característica da política em termos de causa e efeito, os vínculos e dependências externas; a compreensão e especificação dos objetivos e tarefas; e, a comunicação, coordenação e obediência. Aqueles autores vinculam a esta fase um importante aspecto das políticas públicas: a investigação sobre o alcance das metas definidas anteriormente, no momento da formulação.

Rua (1998) alerta para o fato de que o processo complexo de implementação de uma política pode alterar o resultado do que se pretendia, o que se deve ao fato de a realidade não ser um processo acabado e linear, mas sim, um contínuo de interações entre diversas políticas em mudança. No caso das políticas voltadas à educação no Brasil, é ainda mais complexo e difícil de controlar por envolver diferentes regiões do

⁴ Maiores informações podem ser obtidas através das propostas sobre a análise de políticas públicas apresentadas por Dye (2009, p. 99-128). Tem-se ainda os modelos propostos por Hill (2006, p. 61-89), que se referem à fase de implementação de políticas públicas. Além destes, existem também várias definições importantes estabelecidas por Rua (1998, p. 241-252), a saber: arenas políticas (distributiva, regulatória e redistributiva), relações entre atores (lutas, jogos e debates), modelos de política (incremental, racional-compreensivo e *mixed-scanning*) e tipos de implementação (administrativa, não administrativa).

País, o que exige um acompanhamento especial e uma estrutura organizacional complexa para sua execução.

Costuma-se utilizar três conceitos diferentes na administração pública para avaliar as políticas públicas: eficácia, eficiência e efetividade. Segundo a visão de Torres (2004), o primeiro preocupa-se com o alcance dos objetivos, pouco se importando com os meios e mecanismos utilizados para atendê-los; o segundo preocupa-se com os mecanismos utilizados para o alcance dos objetivos, buscando utilizar aqueles mais econômicos e viáveis; e, o terceiro possui como preocupação central averiguar a necessidade e a oportunidade de determinadas ações, devendo ser as mais democráticas, transparentes e responsáveis possíveis.

Para que uma política pública tenha uma implementação bem sucedida, deve ser eficiente, atingindo os objetivos com o menor custo possível. Neste sentido, Parada (2006) afirma que para atender à vontade geral, uma política pública requer a formulação de programas claros e consistentes, de alta qualidade técnica e política a respeito dos quais se logre obter o máximo de apoio político e se assegure a gestão mais eficiente e eficaz possível. Porém, o que se observa, muitas vezes, é que a gestão das políticas é imperfeita. É possível que se gastem mais recursos sem que os resultados melhorem.

A dinâmica federativa, como a que ocorre no Brasil, impacta os processos de formulação e implementação que fazem parte das políticas públicas. Segundo Abrúcio (2010), no Federalismo, ao mesmo tempo em que pode ocorrer um aumento da eficiência na alocação de recursos e na implementação de políticas, a descentralização proveniente pode vir acompanhada de baixa capacidade administrativa local, má distribuição dos gastos públicos municipais e dificuldade em criar parcerias entre os entes subnacionais. Ainda falando sobre os efeitos negativos do Federalismo, Arretche (2006) chama a atenção à superposição de ações e às desigualdades territoriais na provisão de serviços.

A extensão territorial do Brasil e a diversidade demográfica, econômica, política e cultural são fatores importantes para a descentralização política proveniente do Federalismo, porém, os mesmos fatores podem acabar tornando a cooperação entre os entes mais difícil. Neste sentido, para Abrúcio (2010), o sucesso do Federalismo depende, entre outros fatores, da autonomia e da interdependência entre os entes. Portanto, instituir um Federalismo cooperativo é desafiante; a cooperação intergovernamental exige entendimento e colaboração entre os entes federados. Além disso, é necessária a participação popular, que pressupõe a abertura de arenas públicas de decisão onde a população possa contribuir para o atendimento dos interesses da coletividade.

Aspecto imprescindível em todo processo democrático de análise, definição, implementação e avaliação de políticas públicas é a participação da população e os mecanismos de controle social para responsabilização e prestação de contas (*accountability*). Segundo Carneiro (2006), os Conselhos são estrategicamente importantes como canais de participação e instituição de uma nova modalidade de controle público sobre a ação governamental. A finalidade do referido controle, para Subirats (2006), é verificar a coerência entre os objetivos, procedimentos e resultados da ação administrativa.

Os principais objetivos da participação e do controle social são legitimar as ações perante a sociedade, garantir o compromisso dos agentes implementadores e potencializar a efetividade social almejada pelas políticas públicas. Afinal, as decisões públicas são sempre difíceis, já que os recursos são, em geral, sempre insuficientes para atender a totalidade dos problemas (JANNUZZI, 2001). Para aquele autor, se escolhidos e empregados corretamente, o conhecimento do significado, dos limites e potencialidades dos indicadores sociais podem ser de grande utilidade para os diversos agentes e instituições envolvidos na definição das prioridades sociais e na alocação de recursos do orçamento público. Porém, os diagnósticos, por mais abrangentes que sejam, são retratos parciais e enviesados da realidade, podendo ser precários em algumas situações por espelhar aquilo que a visão de mundo e a formação teórica dos técnicos de planejamento permitem ver ou priorizam enxergar (JANNUZZI, 2001).

Apesar de já constatada a importância da fase de implementação no processo dinâmico e complexo pelo qual passam as políticas públicas, Carvalho *et al.* (2010) observam que a sua dissociação do processo de elaboração é frequente, o que aumenta a chance de fracasso da política e causa resultados decepcionantes. Para aqueles autores, o sucesso da implementação está relacionado também

[...] à adequação de sua direção *top-down* (de cima para baixo) ou *botton-up* (de baixo para cima) ao tipo de política e ao ambiente onde é implementada. Há ainda os fatores relativos às características do processo de negociação, à natureza do foco da política; às ações e relações entre os implementadores e sua capacidade de adaptação e de aceitar e acomodar imprevistos, às características da equipe, às condições políticas, econômicas e sociais. Portanto, verifica-se que tantos são os fatores influenciadores que a implementação não pode ser dissociada do processo de planejamento, deve ser sim, prevista e antecipada (CARVALHO; BARBOSA; SOARES, 2010, p.10).

Teixeira (2002) destaca que, quando se trata de política pública, vários critérios podem ser utilizados para definição do tipo de atuação que se pode ter frente a sua formulação e implementação (vide Quadro 1, a seguir).

Quadro 1 – Tipo de política pública e de atuação, por critério utilizado.

POLÍTICA PÚBLICA		
CRITÉRIO UTILIZADO	TIPO DE POLÍTICA	TIPO DE ATUAÇÃO
Quanto à natureza ou grau da intervenção	Estrutural	Buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade etc.
	Conjuntural ou emergencial	Objetivam amainar uma situação temporária, imediata.
Quanto à abrangência dos possíveis benefícios	Universais	Benefícios direcionados para todos os cidadãos.
	Segmentais	Benefícios direcionados para um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero etc.).
	Fragmentadas	Benefícios direcionados a grupos sociais dentro de cada segmento.
Quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários, ou ao seu papel nas relações sociais	Distributivas	Visam distribuir benefícios individuais; costumam ser instrumentalizadas pelo clientelismo.
	Redistributivas	Visam redistribuir recursos entre os grupos sociais: buscando certa equidade, retiram recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos.
	Regulatórias	Visam definir regras e procedimentos que regulem comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade; não visariam benefícios imediatos para qualquer grupo.

Fonte: Adaptado de Teixeira (2002, p. 3).

Quanto à educação, o atual cenário no qual estão inseridas as políticas públicas do Brasil remete a várias discussões, reflexões e estudos acerca do tema das políticas educativas e da gestão educacional. No entanto, o desenvolvimento de políticas realmente democráticas só será possível se as pessoas desenvolverem seu sentido crítico para que tenham uma visão e uma postura que contemple a coletividade. Todavia, alguns fatores se inter-relacionam para dificultar uma postura emancipada: a educação recebida, a falta de preocupação com os problemas sociais e a falta de participação ativa e consciente nas decisões políticas, entre outros aspectos. Na visão de Parada (2006), são fatores que inibem a riqueza da discussão social: o acesso desigual à educação e à

internet, a falta de representatividade dos meios de comunicação e o *lobby*⁵ indireto mediante a mobilização da opinião pública.

Kuenzer (2011) aponta a necessidade de promover articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas. Contudo, segundo aquela autora, mesmo que a proposta seja marcada pelos interesses hegemônicos ou contra hegemônicos, na prática, devido a sua natureza capitalista, determinam comportamento contraditório.

Analisando o tipo de política pública necessária para que a educação possa corresponder, de fato, às solicitações por universalização e democratização atuais, Lima (2013, p. 99-100) entende que

[...] deveriam ser, quanto à natureza ou grau de intervenção, **estruturais**, possibilitando condições igualitárias das oportunidades sociais disponíveis para todos os estudantes, ao mesmo tempo em que **universais e regulatórias**, garantindo-se a educação como prioridade, portanto, não excludente em sua finalidade (grifo nosso).

Há de destacar-se, entretanto, que é muito difícil atender a tais especificidades. Neste sentido, Lima (2013, p.100) aponta que “[...] na organização social que tem o capital como sustentação isso dificilmente ocorrerá, daí ser o mais comum manter-se a estrutura sistêmica e favorecer a inclusão como plataforma de atendimento a percentuais representativos”.

De modo específico, em relação à EPT, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) tem trabalhado na qualificação e na expansão deste tipo de educação, procurando articular a educação integral ao desenvolvimento econômico e social da região através da associação entre políticas do referido tipo de educação junto aos programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social. Portanto, para dar continuidade a tais políticas, é preciso uma interação entre diferentes atores (como, por exemplo, MEC, Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e outros) e seus setores de atividade, devendo, também, ocorrer em diferentes regiões do País uma vez que abrangem todas as Unidades da Federação (UFs). Segundo Rua (1998), tal fato requer a constituição de uma estrutura organizacional complexa para a execução das

⁵ Entre os diversos sentidos da palavra *lobby*, Farhat (2007) os diferencia em restrito e amplo. O sentido restrito refere-se à prática de influenciar decisões governamentais, por meio de agentes que servem àqueles interesses, para levar as autoridades a fazer ou deixar de fazer alguma coisa a bem daqueles interesses. O sentido amplo indica todo esforço, por meio de quaisquer meios lícitos, até mesmo os de comunicação, destinados a influenciar decisões governamentais (FARHAT, 2007, p. 51).

políticas, o que dificulta não somente sua implementação, mas seu acompanhamento/avaliação.

Passando ao Ensino Superior, Chapani e Carvalho (2009) definem políticas públicas de formação docente como o conjunto de ações desenvolvidas sob responsabilidade do Estado, visando à formação de profissionais da educação. Segundo aqueles autores, tais políticas partem de um determinado contexto sócio-histórico e, por meio de instâncias de poder institucionalmente organizadas, materializam-se em forma de normas (leis, decretos, regulamentos, pareceres, financiamento e orientações em geral) e concretizam-se através da implementação das referidas normas.

Weber (2003) lembra que no Brasil, a função docente foi sendo normatizada por meio de políticas públicas, a partir do momento em que o Estado assumiu o controle da escola para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira.

Corroborando tal ideia, Castro (2008) relata que no capitalismo contemporâneo, as políticas educacionais são direcionadas para atender à lógica do mercado, provocando mudanças substantivas no campo da formação do professor. Sendo assim, as ações desenvolvidas no âmbito do MEC têm objetivado a formação de professores com habilidades e competências capazes de reproduzir, na escola e na sua sala de aula, as novas formas de trabalho demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. Aquele autor adverte que estas são compreendidas como mecanismos de ajuste da reforma estrutural, de aligeiramento, de expansão e de massificação da formação de professores em nível superior, priorizando a ótica quantitativa em detrimento da qualidade da referida formação (CASTRO, 2008).

Os Institutos Federais (IFs) são um projeto de governo importante e que abrange todo o País. Neste sentido, faz-se importante conhecer como se deu o seu processo de formulação e implementação e como vem sendo tratado um de seus principais objetivos, estipulado em sua Lei de criação, a oferta de cursos de Licenciatura.

1.2 História da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

O modelo contemporâneo de EPT procede de um ensino historicamente construído para outros fins, que foi reformulado e apropriado para, entre outros objetivos, a formação de licenciados. Neste sentido, o conhecimento do contexto histórico e do aparato jurídico que produziram as atuais políticas do referido tipo de educação contribuirão para as discussões relativas à oferta de cursos de Licenciatura pelos IFETs.

Segundo Christophe (2005), a expressão “Educação Profissional” abrange diferentes processos educativos, de formação e de treinamento em instituições e modalidades variadas. Para aquele autor, “os termos educação profissional, ensino técnico, ensino profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional costumam ser utilizados indistintamente na literatura e na prática”. Além disso, “referem-se tanto ao ensino ministrado nas instituições públicas e escolas regulares quanto a quaisquer processos de capacitação da força de trabalho” (CHRISTOPHE, 2005, p. 2).

No decorrer dos anos, o ensino profissional no Brasil foi assumindo diferentes objetivos, conformações e denominações. Segundo Lima (2012), a profusão de nomes significou, em um século, diferentes ajustamentos de identidade institucional.

No Brasil, durante os primeiros séculos do período colonial, a economia era voltada para o modelo agrícola escravista, com instrumentos e técnicas ainda rudimentares, ou seja, não estavam estabelecidas condições para que o ensino profissionalizante fosse oferecido em escolas específicas e também não havia demanda em escala (OLIVEIRA JUNIOR, 2008). Segundo Manfredi (2002), naquela época, os engenhos eram as unidades básicas da plantação de cana-de-açúcar e de produção do açúcar, onde prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho. Aquela autora destaca que, desde o início do referido período, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. Concordando, Cunha (2000b), relata que o emprego de escravos em tais atividades afugentava os trabalhadores livres, empenhados em se diferenciar do escravo. Assim, no contexto das relações de trabalho escravo, as atividades citadas eram vistas como não dignas das pessoas livres, revestindo-as de preconceito e discriminação.

Na visão de Manfredi (2002), tal situação deixou marcas profundas, tanto para os habitantes nativos, devido à imposição de um padrão civilizatório que não era o seu, como para os trabalhadores livres, que eram afugentados das atividades artesanais e de manufaturas.

No entendimento de Escott (2012), pode-se considerar que o início da educação profissional no Brasil se deu em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI. Contudo, é importante apontar a ação desempenhada pelo sistema jesuítico de educação durante o período colonial. Segundo Manfredi (2002), os colégios e as residências dos jesuítas, sediados em alguns centros urbanos, foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios da época.

Posteriormente, no Brasil Império, segundo Cunha (2000b), existiam iniciativas voltadas para o ensino de ofícios tanto do Estado quanto das sociedades civis. Ambas eram legitimadas por ideologias que pretendiam:

- a) imprimir a motivação para o trabalho;
- b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa;
- c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e
- d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação.

Ao fim do Império, com a chegada ao Brasil dos padres salesianos, um novo elemento ideológico foi incorporado a esse conjunto – o do ensino profissional como antídoto ao pecado. Essas instituições e essa ideologia constituíram o legado do Império à República, no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros (CUNHA, 2000b, p. 92).

Segundo Manfredi (2002), durante o período do Império, a educação profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. Neste período, as práticas educativas pareciam refletir duas concepções distintas, porém complementares: de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados; e, em relação à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. Ainda para aquela autora, ideologicamente e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial.

Em relação aos projetos industrialistas, Cunha (2000a, p. 81) destaca: “Num país escravagista, como o Brasil do século XIX, os projetos industrialistas estavam sempre na dependência de raros capitais, desconhecida técnica, restrito mercado e, finalmente, mas não secundariamente, de um inexistente operariado”. Assim, este foi gerado vagarosamente, a partir de duas fontes de suprimento: as crianças e os jovens que não eram capazes de opor resistência à aprendizagem compulsória de ofícios, sendo estes os órfãos, os largados nas casas de rodas, os delinquentes presos e outros miseráveis; a segunda fonte seriam os imigrantes europeus, a quem se recorria por causa da insuficiência da primeira fonte (CUNHA, 2000a).

Segundo Neves e Pronko (2008, p. 33), “apesar de as primeiras instituições de ensino técnico-profissional terem sido criadas ainda durante o Império, foi na República que elas passaram a fazer parte das preocupações governamentais [...]”. Ainda conforme aquelas autoras, a primeira iniciativa consistiu em criar uma rede de Escolas de Aprendizes Artífices.

Esta rede foi criada durante o governo do presidente Nilo Peçanha (1909-1910), pelo Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Portanto, foi neste ano que se deu a principal medida do período republicano, com o início oficial da história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação de dezenove escolas de Aprendizes e Artífices distribuídas pelo País. Estas formavam um sistema escolar desde a sua criação. Segundo Cunha (2000b), tais instituições estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio Governo Federal. E ainda, tais escolas possuíam prédios, metodologia didática e currículos próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições, constituindo uma presença do Governo Federal nos Estados. Quanto ao ensino de ofícios, as escolas de aprendizes artífices limitavam-se aos padrões artesanais da prática, não possuindo uma pedagogia própria (CUNHA, 2000b).

Ainda sobre a criação das escolas de Aprendizes e Artífices, Azevedo *et al.* (2012) atentam que a ação do presidente Nilo Peçanha, na visão do legislador, se deu com vistas a disponibilizar uma estrutura escolar que possibilitasse aos pertencentes das classes proletárias, meios para vencer as dificuldades da vida, mediante o preparo técnico para o trabalho, afastando-os da ociosidade, da ignorância, do vício e do crime, ou seja, tornando-os cidadãos úteis à Nação.

[...] aos olhos dos dirigentes do país, os ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumavam com o crescimento das cidades, precisavam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil incapaz de se rebelar contra a Pátria (KUNZE, 2009, p.15).

Diante do exposto, é possível perceber que esta foi uma estratégia política de defesa dos dirigentes, tendo em vista que, na sua visão, a população precisava ser educada para não se insurgir contra o regime republicano vigente. Não se pode deixar de

destacar também que a distribuição dessas escolas pelos Estados do País possuía, como um de seus objetivos, suprir com mão de obra o mercado produtivo, formando profissionais advindos das camadas pobres da população.⁶

Sobre o funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices, Cunha (2000b) relata que, em 1910 – primeiro ano de seu funcionamento, cerca de 2 mil alunos foram atendidos. Nos trinta e três anos de sua existência, passaram por elas 141 mil alunos, atingindo o volume máximo na década de 1920, quando de sua decadência. Eram ensinados os ofícios de marcenaria, alfaiataria e sapataria, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, o que mostra, no entendimento do autor, a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril.

Em 1937, durante o governo Getúlio Vargas (1937-1945), dois instrumentos legais são publicados: a Lei nº. 378, de 13 de janeiro, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus; e, a nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro, que tratava, pela primeira vez, do ensino técnico, profissional e industrial (SOUSA; BERALDO, 2009).

Segundo Cunha (2000b), as novas escolas industriais, ao contrário das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, previam como modalidades de recrutamento a realização de “exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental. Sendo assim, a pobreza deixava de ser critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter implicitamente necessário.

Prova disso é que a Constituição de 1937, em seu art. 129, destinava o ensino pré-vocacional profissional às classes menos favorecidas, sendo, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado, responsável por fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. Estipulava ainda que, no caso da falta de recursos necessários à educação em instituições particulares, era dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, à infância e à juventude, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. E ainda, tal documento legal instituía que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar, na

⁶ A inclusão de pessoas com melhor condição financeira aconteceu somente a partir da década de 1930, quando o ensino profissional se expandiu no Brasil (WITTACZIK, 2008).

esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (BRASIL, 1937).

Em uma clara intenção em disponibilizar um exército industrial de reserva para o setor produtivo, o Governo Vargas prometia facilidades e vantagens do poder público para as indústrias e os sindicatos que criassem escolas de aprendizes para os filhos dos seus operários ou de seus associados (AZEVEDO *et al.*, 2012). Contudo, é importante apontar que a norma legal, ao destinar a educação profissional às classes menos favorecidas, reforça a discriminação herdada historicamente contra este tipo de ensino.

Wittaczik (2008) ressalta que a partir da década de 1940, deu-se uma ampliação de atendimento na educação profissional do Brasil com o intuito de formar mão de obra para os dois principais pilares da economia na época: a indústria e o comércio. Foi nesta década que surgiu o Sistema “S”, impulsionando a amplitude de atendimento. Há de destacar-se, segundo Azevedo (2011), que o sistema educacional, na época, não conseguiu atender de forma integral às necessidades por formação para o mundo do trabalho.

Quartiero e Bianchetti⁷ *apud* Azevedo (2011, p. 126) discutem a relação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho:

[...] “as relações entre o mundo da educação e o mundo do trabalho passam por inúmeras metamorfoses, particularmente a partir da década de 40 do século XX”, em face de uma inadequação entre o que se ensina nas instituições educacionais e o que se precisa para viabilizar a produção, ou seja, necessidades do mundo produtivo. Na compreensão dos autores, essa insatisfação dos empresários relacionada com o avanço do conhecimento faz com que se declare “a necessidade de aprendizagem constante”, porque aquela visão de aprendizagem escolar tradicional, agora, não era mais suficiente devido à relação entre tempo *versus* recursos (grifos dos autores).

Ainda no Governo Vargas, em 30 de janeiro de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, mediante o Decreto-Lei nº. 4.073, como parte da Reforma Capanema⁸, estabelecendo-se as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria. Estabeleceu-se ainda a equivalência parcial do ensino técnico com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos ingressarem em cursos superiores de área equivalente à de sua formação (SOUZA;

⁷ Cf. QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). À guisa de apresentação. **Educação Corporativa**: mundo do trabalho e do conhecimento. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005, p. 9-19, 322.

⁸ A Reforma Capanema (1942 a 1946) foi um período em que o ensino no país foi remodelado por uma série de Leis Orgânicas.

BERALDO, 2009). Iniciava-se, assim, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do País como um todo. Entretanto, segundo Pamplona e Otranto (2006), a dualidade na educação se expressava na medida em que os egressos da educação média profissionalizante só tinham acesso ao Ensino Superior na mesma carreira, e até mesmo tal acesso era extremamente dificultado, o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar a fase superior da educação.

A partir do referido ditame, na interpretação de Azevedo *et al.* (2012), o Governo Vargas buscou contemplar uma ampla variedade de cursos – ordinários, extraordinários e avulsos – inclusive, ampliando a variedade e a versatilidade de tipos de instituições para promovê-los, a saber: a) escolas técnicas; b) escolas industriais; c) escolas artesanais; e, d) escolas de aprendizagem, para atingir o objetivo estabelecido em Lei, por meio de parcerias que poderiam ser desenvolvidas com possíveis interessados nos cursos profissionais.

Ainda em 1942, o Decreto-Lei nº. 4.127, de 25 de fevereiro, estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, transformando os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Escolas Técnicas (BRASIL, 1942).

Examinando a configuração da educação profissional do período 1930-1945, Amorim (2013, p. 39) constata que esta vai se estruturando com a finalidade de “formar trabalhadores para a sociedade urbano-industrial como um sistema a par da educação geral, acadêmica e propedêutica”. Com esta essência, “reforça-se a divisão entre trabalho manual e intelectual, e o veio privatista ganha espaço significativo nas políticas educacionais do período”.

Em 1959, durante o Governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), a Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro, propiciou uma maior autonomia e o desenvolvimento da organização administrativa para a rede de ensino técnico. Para tanto, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias – as chamadas ETFs, com autonomia didática e de gestão (SOUSA; BERALDO, 2009). Neste mesmo ano, em 16 de outubro, mediante o Decreto nº. 47.038, foi regulamentado o Ensino Industrial, que foi mantido como um ramo do Ensino Médio (BRASIL, 1959).

Segundo Kuenzer (1992), em 1961, por meio da Lei nº. 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino profissional foi equiparado ao acadêmico. Aquela autora relata que se instituíram dois ramos do Ensino Médio distintos, porém, equivalentes, a saber: propedêutico – representado pelo científico – e profissionalizante – com os cursos normal (Magistério), industrial, comercial e agrícola. Já a partir do ano de 1964, segundo Kuenzer, surgiu um discurso nacional baseado na

Teoria do Capital Humano, no qual a explicação para a crise econômica do país era a proposta educacional inadequada para o seu momento histórico tendo em vista que, naquela conjuntura, havia uma preferência pelos cursos acadêmicos em detrimento dos cursos técnicos.

Como consequência, em 1971, no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), a Lei nº. 5.692 fixou novas diretrizes e bases da educação nacional, integrando o ensino de 2º grau ao ensino profissional. Assim, segundo Oliveira Junior (2008), de um dia para o outro, toda e qualquer escola de segundo grau passava também a ser escola profissionalizante. Desta forma, para chegar à Universidade ou entrar para o mundo do trabalho sem passar pelos corredores universitários, os brasileiros teriam que, antes, formarem-se técnicos. Cunha (2005) aponta que a política governamental da época tencionava ampliar o interesse de todos pelo ensino profissional, revertendo sua situação de desvalorização e destinação apenas a miseráveis, órfãos e desvalidos.

A avaliação da nova diretriz não foi positiva. Neste sentido, Kuenzer (1992) relata que o ensino profissionalizante de 2º grau não se efetivou e a essência dualista da educação foi mantida. Para aquela autora, as escolas voltadas à população com melhores condições financeiras, por trás de uma falsa proposta de profissionalização, continuaram preparando seus alunos para o vestibular. Já as escolas públicas de 2º grau, destinadas à população de baixa renda e sofrendo com a precariedade de estrutura e a falta de recursos, não conseguiram ofertar, com qualidade, a função propedêutica tampouco a profissionalizante. Como consequência, a qualidade do ensino apresentou uma perda crescente de qualidade.

Concordando com tal posicionamento, Amorim (2013) ressalta que surgiram várias críticas à qualidade do ensino ofertado nas escolas de 2º grau por não conseguir atingir uma sólida formação geral, nem estruturar uma profissionalização adequada. Nestas circunstâncias, a determinação de então sofreu grande resistência de diversos segmentos, sendo muito questionada por alunos, donos de escolas e outros empresários.

Devido às críticas latentes, o Governo Federal foi incentivado a emitir o Parecer nº. 76/1975, iniciando o processo de descompromisso da escola com a generalização profissional – fato que se consolidou com a Lei nº. 7.044/1982, que extinguiu ao nível formal a escola única de profissionalização obrigatória (SOUSA; BERALDO, 2009).

É preciso observar ainda que no ano de 1978, durante o Governo de Ernesto Geisel (1974-1979), tem-se um fato historicamente importante: através da Lei nº. 6.545, houve a transformação de três ETFs (Minas Gerais, Paraná e Celso Suckow da Fonseca) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (BRASIL, 1978).

A referida Lei representou o início da “Cefetização⁹” das Escolas Técnicas e, posteriormente, também das Escolas Agrotécnicas, imprimindo uma nova configuração estrutural às instituições de educação profissionalizante. Esta representou ainda uma ampliação na possibilidade da oferta de cursos para as instituições envolvidas. Assim, os novos CEFETs poderiam ofertar, além dos cursos técnicos, as Licenciaturas plena e curta para formação de professores e especialistas das disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. Além disso, assumiram também os objetivos de realizar pesquisa na área técnica industrial, promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização na mesma área e ministrar cursos de tecnologia e de Graduação e Pós-Graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos (BRASIL, 1978).

A nova configuração das instituições e a ampliação das possibilidades de oferta provenientes da “Cefetização” são importantes precursores para o processo de institucionalização dos IFs. Quanto à oferta do Ensino Superior, Bueno (2012) acredita que tal “Cefetização” – iniciada em 1978 e intensificada em 1999 – foi importante para a conformação dos referidos cursos no âmbito daquelas instituições.

Em 1994, no Governo Itamar Franco (1992-1994), deu-se a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica por meio da Lei nº. 8.948, de 08 de dezembro. Por meio desta, outras ETFs e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) foram transformadas em CEFETs. Para as EAFs, a transformação poderia acontecer apenas após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1994). Esta foi, segundo Azevedo *et al.* (2012), uma das tentativas governamentais para a definição de uma política de Estado¹⁰ para a EPT e para a expansão da referida Rede, com o objetivo de disseminar a oferta de cursos superiores de tecnologia, viabilizando a formação de uma força de trabalho qualificada requerida pelo sistema produtivo.

⁹ No presente estudo, o termo Cefetização refere-se ao processo de transformação de instituições de educação profissional em CEFET.

¹⁰ Em uma visão mais simplista, políticas de Estado seriam aquelas mais duradouras que conseguem ultrapassar o período de um determinado Governo. Em contraposição, políticas governamentais seriam aquelas transitórias, que não costumam permanecer com as mudanças de Governo. Na visão de Oliveira (2011b, p. 329), políticas de governo são aquelas que o Executivo decide em um processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado seriam aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando, em geral, pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Dois anos mais tarde, em 1996, foi publicada a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro, também conhecida como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em relação à Educação Profissional, tal ditame é considerado como um marco histórico devido à forma global com que o tema é tratado e à flexibilidade permitida ao sistema e aos alunos (CHRISTOPHER, 2005). Na LDB, foi destinado à educação profissional um capítulo próprio (Título V), figurando entre os níveis e modalidades de educação e ensino.

O conjunto de documentos legais produzidos no Brasil para a regulamentação da EPT foi “marcado por tentativas de avanços e efetivos recuos” (AZEVEDO *et al.*, 2012, p. 31). Aqueles autores apontam como retrocesso o Decreto nº. 2.208/1997 do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) – documento legal que regulamentou as disposições da nova LDB. Ainda segundo Azevedo *et al.* (2012), o Decreto desencadeou uma reforma da EPT, separando-a da educação regular e caracterizando-se por uma perspectiva fragmentada, para benefício do segmento privado.

No entendimento de Kuenzer (1999), tal reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 1940, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que aquelas funções eram atribuídas a partir da origem de classe. Concordando, Freitas *et al.* (2013) enfatizam que a reforma se deu dissociada da preocupação com a elevação do grau de escolaridade do trabalhador, haja vista que priorizou ofertar cursos de qualificação profissional de curta duração para estudantes e/ou trabalhadores com quaisquer níveis de escolaridade.

Assim, a educação profissional técnica de nível médio, por regulamentação do Decreto nº. 2.208, seria sempre concomitante ou posterior à conclusão do Ensino Médio, mantendo, contudo, vínculo de complementaridade, conforme disposto em seu art. 5º, *in verbis*:

Art. 5º. A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL, 1997).¹¹

¹¹ Em 2004, com a revogação do Decreto nº. 2.208 pelo Decreto nº. 5.154, de 23 de julho, tornou-se novamente possível a articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional técnica de nível médio. Azevedo *et al.* (2011) defendem que o fato do referido ditame manter a possibilidade das formas desarticuladas (concomitante e subsequente) ao Ensino Médio, configura uma omissão do Estado diante do seu dever de assegurar um ensino efetivamente emancipador ao cidadão.

No entendimento de Christopher (2005), o referido Decreto foi o principal instrumento jurídico-normativo da Reforma da Educação Profissional. Para aquele autor, na época, as duas principais políticas públicas de intervenção no âmbito da educação e formação de trabalhadores foram o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), desenvolvidos em uma articulação entre o MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).¹²

Quanto ao PROEP, trata-se de um programa de expansão, reordenamento e reestruturação de instituições de ensino técnico-profissional que apresenta requisitos para a liberação e utilização de recursos pelas instituições candidatas.¹³ Este ainda objetivou o estabelecimento de parcerias e o progressivo compartilhamento de gestão com a iniciativa privada (CHRISTOPHER, 2005). Já o PLANFOR foi instituído em 1995 e implementado em 1996, tendo como objetivo, segundo o MTE, qualificar ou requalificar a força de trabalho, especialmente os setores que tradicionalmente tiveram dificuldades para se qualificar, tais como: os desempregados de baixa escolaridade, os afetados pela reestruturação produtiva e os que estão fora do mercado de trabalho formal (BATISTA, 2009).

Ao analisar as políticas educacionais operacionalizadas dos anos 1965 à década de 1990, Amorim (2013) aponta que estas apenas reforçaram o dualismo¹⁴ manifesto na organização da escola média brasileira, marcado por um histórico de educação geral apartada da educação para o trabalho. Ou seja, para aquela autora, as políticas refletiram o interesse em manter, de um lado, uma escola para formar as elites dirigentes, e por outro lado, uma escola destinada à formação das classes menos favorecidas para o trabalho.

Ainda na gestão de Fernando Henrique Cardoso, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, por meio da Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro, que reconhecia a EPT como modalidade de ensino (BRASIL, 2001).

¹² As duas políticas desenvolveram-se separadamente no MEC e no MTE. Em seguida, trabalhou-se uma articulação entre os referidos Ministérios. Porém, vários autores destacam a desarticulação na condução das políticas por ambas repartições (CHRISTOPHER, 2005). Tal fato exemplifica a dificuldade em implementar políticas públicas que demandam a interação de diferentes setores do Governo.

¹³ Dentre as exigências está a obediência às determinações do Decreto nº 2208/97, como a separação entre a educação geral de nível médio da formação profissional.

¹⁴ Apenas nos anos 2000, durante o Governo do Presidente Lula, “a proposta de unificação da Escola Média ganha força”, assumindo relevo a política de criação dos IFs, que teve continuação na gestão de Dilma Rousseff (AMORIM, 2013, p.53).

Sobre o formato das instituições de educação profissional da época, Bueno (2012, p. 68) faz um comparativo com outros países:

Analizando o panorama mundial de educação profissional, observa-se que alguns países como a Alemanha, França e Canadá são compostos de uma rede com apenas uma tipologia. Ao contrário disto, a experiência do Brasil em educação profissional, apresentava diversas tipologias como as Escolas Técnicas, as Agrotécnicas, os CEFETs, as Universidades Tecnológicas, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, os Colégios Agrícolas vinculados às Universidades, as unidades do SESI, SENAC, as Escolas Técnicas Estaduais e também as privadas. Este quadro dificultava todo o processo de gestão devido às assimetrias de oportunidades, bem como os possíveis acordos de cooperação internacional.

Assim, em 2003, durante o Governo Lula (2003-2010), unidades de escolas técnicas buscaram uma discussão de como o MEC e a SETEC poderiam trabalhar com tantas autarquias de formatos tão distintos. Ao mesmo tempo, as diferentes instituições de educação profissional almejavam uma nova institucionalidade: as Escolas Agrotécnicas na busca de tornarem-se CEFETs, e os CEFETs pretendendo tornarem-se universidades tecnológicas. Neste sentido, caminhava-se para uma situação de manutenção da diversidade de modelos institucionais no País (BUENO, 2012).

No entanto, surpreendendo as instituições envolvidas, o Governo resolveu lançar a proposta de constituição dos IFs. Assim, em abril de 2007, a Rede Federal de Educação Tecnológica passou por importante momento político e histórico quando, por meio do Decreto nº. 6.095, foram estabelecidas as diretrizes para integração das instituições federais de educação tecnológica a fim de constituir os IFETs. Por meio da referida normativa, o MEC estimulava o processo de reorganização das Instituições Federais de EPT, a fim de que passassem a atuar regionalmente e de forma integrada. O processo de integração previa a agregação voluntária de CEFETs, ETFs, EAFs e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (ETVs), localizados em um mesmo Estado (BRASIL, 2007a).

No entendimento de Bueno (2012), a reordenação da Rede foi uma estratégia utilizada para atribuir às instituições uma tipologia única, objetivando unicidade da oferta e uma solução para o impasse de gerenciar diferentes modelos institucionais. Aquela autora ainda ressalta que isto foi feito após tais instituições trabalharem na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da nova institucionalidade que pretendiam alcançar.

Também no Governo Lula foi lançado, em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Azevedo *et al.* (2012) apontam que o referido Plano foi o fator referencial para o processo de gestão das políticas educacionais naquele governo. Além disso, aqueles autores fazem uma crítica ao apontar que o PDE manteve o modelo tradicional de EPT para os “desvalidos da sorte”, negando uma política educacional densa e sistematizada. Na opinião destes, o documento legal “serviu de base para a desconstrução de uma rede de educação profissional centenária centrada na formação técnica de nível médio em nome de uma nova institucionalidade fundada nos IFETs” (AZEVEDO *et al.*, 2012, p.35).

Apesar de ser um projeto arrojado, Bueno (2012) esclarece que o governo alcançou um resultado positivo em relação ao número de adesões aos IFs. Entretanto, há que se considerar, mesmo que a palavra voluntária fosse encontrada na chamada pública de adesão, que as instituições se preocuparam em ficar de fora da política e de serem penalizadas com cortes orçamentários, estagnação do quadro de servidores e de serem impedidas de alcançar o patamar institucional que pretendiam (BUENO, 2012).

Destarte, em 2008, a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que resultou da integração e/ou transformação de instituições que compunham a Rede Federal de Educação Tecnológica. Segundo Pacheco (2011), esta seria a maior expansão já vista na rede federal de ensino, desde sua criação, em 1909. Através da referida Lei, foram criados trinta e oito IFs, com quatrocentos *Campi* espalhados por todo território nacional, atuando em cursos técnicos, preferencialmente na forma integrada com o Ensino Médio e Graduações, podendo, ainda, ofertar cursos de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*, além de atuar na pesquisa e na extensão.

Segundo informações do sítio do MEC, de 1909 a 2002, foram construídas cento e quarenta escolas técnicas no País. Entre 2003 e 2010, foram entregues à população duzentas e quatorze unidades previstas no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas. As informações ainda mencionam que o Governo Federal está investindo mais de R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Atualmente, são trezentos e cinquenta e quatro unidades e mais de 400 mil vagas em todo o País. Com outras duzentas e oito novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014, serão quinhentas e sessenta e duas unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas (BRASIL, 2013d).

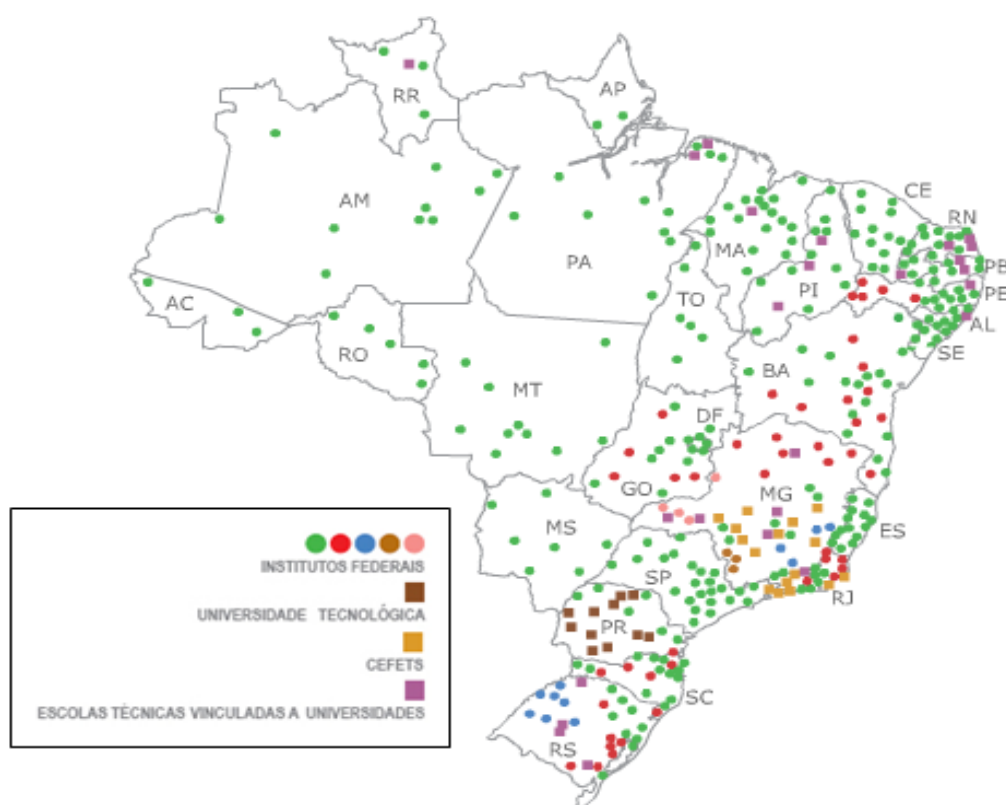


Figura 1 – A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Fonte: BRASIL (2013d).

Diante do exposto, é possível apontar que a Rede Federal de EPT vivenciou várias conformações em épocas diferentes de sua existência. Todavia, priorizou o atendimento aos objetivos de governos que tinham em comum a preocupação com o mercado e com o desenvolvimento econômico. Para tanto, estes foram, cada um a sua maneira, delineando o referido tipo de educação mediante a criação de documentos legais.

Pereira (2011) ressalta que, na atualidade, a criação dos IFs responde à necessidade no Brasil da institucionalização definitiva da EPT como política pública. Para aquele autor:

[...] isto significa à Rede Federal de Educação Tecnológica o exercício de maior função de Estado e menor ação de Governo. Estado como o instituto do que é permanente e Política Pública do que se estabelece no compromisso de pensar o todo enquanto aspecto que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.). E ainda, Política Pública como resultado de ações providas com recursos próprios (financeiros e humanos), que esteja articulada a outras políticas (de

trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional e outras) e que, portanto produza impactos sobre as mesmas (PEREIRA, 2011, p. 1-2).

Segundo Amorim (2013), é possível perceber que as políticas de educação profissional desenvolvidas no Governo Lula indicam uma prioridade no investimento a referida modalidade educativa, com uma expansão da rede federal e a construção de novas instituições, diferente do Governo anterior. Aquela autora salienta que é possível perceber, pela trajetória histórica do ensino profissional no Brasil, que este foi orientado com ênfase no fator econômico. Contudo, a proposta dos IFs é de que tal ênfase¹⁵ seja deslocada para a questão social, com o intuito de contribuir para uma sociedade mais autônoma e solidária (AMORIM, 2013).

Na contramão das pretensões, Azevedo *et al.* (2012) criticam o Governo Lula por não estabelecer uma sólida política de Estado para a educação profissional e contribuir para aprofundar o aligeiramento educacional deixado pelo Governo anterior. E ainda, aqueles autores relatam que os governos do Brasil não buscaram elaborar políticas que possibilitassem desencadear um processo significativo que culminasse com a produção de ciência e tecnologia e com a crescente formação cultural da sociedade. Contudo, Pacheco (2011) se propõe a justificar tal situação ao apontar que a escola, como instituição da sociedade, é pressionada pelos valores de sua época. Desta forma, devem-se reconhecer as consequências advindas de quase duas décadas de políticas privatistas.

No Quadro 2, a seguir, adaptado de Azevedo (2011), tem-se os principais documentos legais reunidos de forma que se possam visualizar as ações de diferentes Governos sobre a educação profissional. Neste sentido, ressaltam-se os principais determinantes históricos e políticos, alguns já referidos no presente capítulo, que, no decorrer dos anos, contribuíram para a atual conformação da Rede Federal de EPT.

¹⁵ Instituições que ofertam educação profissional e tecnológica não devem se privar de observar também as determinações para atuação no mundo do trabalho, tendo em vista se tratar de um dos seus propósitos de formação.

Quadro 2 – Documentos legais e ações que influenciaram a educação profissional no Brasil (continua).

GOVERNO	INSTRUMENTO - NORMA LEGAL -	OBJETIVO
Dom João (1808-1821)	Criação do Colégio das Fábricas (1809)	- Ensino de Ofícios.
Dom Pedro de Alcântara (Dom Pedro 2º) (1831-1889)	Criação das Casas de Educandos Artífices (1840-1856)	- Formação de Artífices.
Nilo Peçanha (1909-1910)	Decreto nº. 7.566/1909	- Expansão do Ensino de Artífices.
Getúlio Vargas (1930-1945)	Constituição de 1937	- Responsabilização do Estado e da indústria, no caso dos filhos de seus trabalhadores, pelo Ensino Profissional.
	Decreto-Lei nº. 4.048/1942	- Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
	Decreto-Lei nº. 4.073/1942	- Estabelecimento de bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria, com a sua vinculação à estrutura do ensino no País.
	Decreto-Lei nº. 4.127/1942	- Transformação dos Liceus Industriais, antes Escolas de Aprendizes e Artífices, em Escolas Industriais e Técnicas; - Instituição da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial, composto por: escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem.
Juscelino Kubitschek (1956-1961)	Decreto nº. 47.038/1959	- Regulamentação do Ensino Industrial; - (Re)estruturação da Rede Federal, com: a) Escola Técnica; e b) Escola Industrial.
João Goulart (1961-1964)	Lei nº. 4.024/1961 (LDB)	- Mantém a dualidade estrutural: Art. 51: ensino de ofícios no interior das empresas industriais e comerciais; Equivalência entre o ensino técnico e o propedêutico. Arti. 104: cursos experimentais – Engenharia Operacional.

Quadro 2 – Documentos legais e ações que influenciaram a educação profissional no Brasil (continuação).

GOVERNO	INSTRUMENTO - NORMA LEGAL -	OBJETIVO
Artur da Costa e Silva (1967-1969)	Lei nº. 5.540/1968	- Arts. 18 e 23: cursos de terceiro grau mais práticos, mais curtos, flexíveis e intensivos para o mercado.
	Decreto-Lei nº. 547/1969	- Credenciamento de ETF a organizar e manter cursos superiores de curta duração.
Emílio G. Médice (1969-1974)	Lei nº. 5.692/1971	- Redução da demanda pelo ensino superior; - Formação profissional já no 2º grau.
Ernesto Geisel (1974-1979)	Lei nº. 6.545/1978	- Expansão dos cursos superiores de curta duração.
José Sarney (1985-1990)	Lei nº. 7.863/1989	
Itamar Franco (1992-1995)	Lei nº. 8.670/1993	- Expansão de ETFs e EAFs.
	Lei nº. 8.711/1993	- Expansão dos cursos superiores de curta duração.
	Lei nº. 8.948/1994	- Criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica; - Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.
Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)	Decreto nº. 2.208/1997	- Normatização da dicotomia educação geral <i>versus</i> educação profissional.
Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)	Decreto nº. 5.154/2004	- Mantém a normatização da dualidade estrutural; reestabelece a possibilidade de integração entre ensino médio e ensino profissional técnico de nível médio.
	Decreto nº. 6.095/2007	- Estabelece diretrizes para a integração de instituições visando a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; - Mantém a Rede Federal de Educação Tecnológica.
	Lei nº. 11.892/2008	- Instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; - Cria os IFs.

Quadro 2 – Documentos legais e ações que influenciaram a educação profissional no Brasil (conclusão).

GOVERNO	INSTRUMENTO - NORMA LEGAL -	OBJETIVO
Dilma Rousseff (2011-2014)	Lei nº. 12.513/2011	- Instituição do PRONATEC; - Ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica.
	Decreto nº. 7.589/2011	- Instituição da Rede E-TEC Brasil; - Ampliação e democratização do acesso aos cursos técnicos à distância, além de formação inicial e continuada de trabalhadores e da educação de jovens e adultos.

Fonte: Adaptado de Azevedo (2011).

1.3 Os Institutos Federais

A implementação dos IFs se deu em uma conjuntura bastante diferente daquela que originou os CEFETs. Para Silva e Invernizzi (2007), no contexto da época, o grande desafio do Governo Lula era a inversão da lógica financeira pela lógica social. Enquanto no Governo anterior, a EPT ficou subjugada às necessidades do mercado e do mundo dos negócios, no Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, tal modalidade educacional foi considerada como fator estratégico para o desenvolvimento nacional e para o fortalecimento do processo de inserção cidadã dos brasileiros (DOMINGOS SOBRINHO, 2008).

Pacheco *et al.* (2010) analisaram elementos do contexto histórico e político dos IFs, que contribuíram para o entendimento de sua criação, bem como dos objetivos e desafios encontrados para a concepção das referidas instituições como uma nova política nacional para a EPT. Segundo aqueles autores, em 2009, a história da EPT no Brasil sofreu uma grande mudança com a transformação dos CEFET's, Escolas Técnicas, EAF's e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais em IFETs.

O projeto de criação das novas Instituições surgiu durante o segundo mandato do Governo Lula, tendo como alguns de seus objetivos, a expansão, modernização e interiorização da rede de EPT, buscando a inclusão, a emancipação e a radicalização democrática dos cidadãos através de uma sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Para tanto, foi necessário romper com o projeto do Governo anterior, do presidente Fernando Henrique Cardoso, e o aparato legal decorrente da Reforma da

Educação Profissional (ocorrida em 1997), que impedia sua concretização: Decreto nº. 2.208/1997, Medida Provisória nº. 1.549/1997 e Portaria nº. 646/1997¹⁶ (PACHECO *et al.*, 2010).

Atualmente, a formação profissional no Brasil ocorre em escolas de educação profissional públicas – entre as quais, os IFs – e privadas. Segundo Wittaczik (2008), tem mais sucesso aquela escola que oferece ao mercado trabalhadores que conheçam as tecnologias utilizadas pelas empresas e apreendam as novas tecnologias existentes. Neste sentido, na visão daquele autor, as escolas de educação profissional possuem a responsabilidade de gerar saberes coletivos e flexíveis. Todavia, Kuenzer (1999) afirma que as características do mundo do trabalho, ao servirem de base ao processo de formulação das políticas de educação, determinam, nos países poucos desenvolvidos e, portanto, polos consumidores no contexto da globalização, modelos excludentes e perversos de educação profissional, cada vez mais polarizados.

Segundo Pacheco (2011, p. 20), “o papel que está previsto para os IFs é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil”. Aquele autor assinala que tais fatores legitimam e justificam a importância de sua natureza pública, além de afirmar uma EPT como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (PACHECO, 2011). Nesta perspectiva, a implantação e a expansão dos IFs estão relacionadas ao conjunto de políticas em curso para a EPT.

Conforme Domingos Sobrinho (2008, p. 1), “[...] o sentido social do Instituto inexistente e a sua configuração jurídica é algo por construir”. Aquele autor defende que a identidade dos IFs deverá ser construída pelos seus próprios sujeitos, porém, diferente das Universidades, que atuam exclusivamente no Ensino Superior.

Como instituições únicas e diferenciadas, os IFs podem trabalhar com uma diversidade de cursos, em diferentes modalidades e níveis de ensino: cursos de formação inicial e continuada, ensino técnico em geral, todos os tipos de Graduação (cursos de Tecnologia, Licenciatura e Bacharelado), bem como programas de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*. Assim, tem-se a possibilidade de seus alunos seguirem

¹⁶ As referidas medidas legais estabeleciam a separação entre o Ensino Médio e profissional, legitimando um projeto que instaurou, por um lado, o dissenso quanto a sua implementação e, por outro, a desestruturação das redes de ensino preexistentes. A Medida Provisória nº. 1.549/1997, em seu art. 44, apontava para a transferência de responsabilidade de manutenção e gestão do ensino técnico para os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, para o setor produtivo e/ou para Organizações Não Governamentais (ONGs), eximindo a União da responsabilidade de continuar participando da expansão da rede técnica federal (MANFREDI, 2002).

diferentes itinerários formativos.¹⁷ Para tanto, Pacheco (2011) aponta a transversalidade e a verticalização como dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular dos cursos ofertados pelas referidas instituições.

Ademais, a oferta de diferentes itinerários formativos confere às referidas instituições uma abrangência que possibilita, segundo Amorim (2013, p.17),

[...] organizar um currículo classificado como singular, pois, dotado de itinerários de formação flexíveis, cujo objetivo seria o de promover o diálogo em seu interior e a integração entre os diferentes níveis da educação (básica, superior e profissional), assim como ofertar a educação continuada.

A identidade a ser construída pelos IFs deveria ainda estar pautada no atendimento aos segmentos da sociedade que têm dificuldade de acesso e permanência nos sistemas formais de ensino, além de atender o desenvolvimento local e regional. Um dos referidos programas, instituídos pelo Governo Federal por meio do Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, foi o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que tinha como proposta promover educação para aqueles que não a tiveram na idade regular. Tal ditame estipulava que somente as Instituições Federais de Educação Profissional Tecnológica poderiam ofertar estes cursos. Além disso, o Programa possibilitava a articulação apenas da educação profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio.

Com o Decreto nº 5.840/2006, o Programa passou por uma reestruturação que ampliou a sua abrangência e mudou sua denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2006). O referido Programa passou, então, a possibilitar também a articulação dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com o Ensino Fundamental na modalidade de EJA, bem como proporcionou a participação dos sistemas estaduais, distrital e municipais de educação, além de entidades nacionais paraestatais que atuam com a aprendizagem.

¹⁷ Segundo o Decreto nº. 5.154/2004: “[...] considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (Art. 3º, § 1º)” (BRASIL, 2004). Desta forma, a estrutura organizacional dos IFs possibilita a criação de diferentes trajetórias de formação em determinada área, nos diferentes níveis de ensino: formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e educação superior (Graduação e Pós-Graduação).

Ainda como ações governamentais voltadas à educação profissional, em dezembro de 2010, o Governo Federal encaminhou ao Congresso Nacional (CN) uma proposta de Projeto de Lei (PL) para o PNE 2011-2020, contendo vinte metas educacionais a serem cumpridas dentro de seu prazo de vigência. O PL nº. 8.035/2010, possui, entre suas metas, a de nº. 11, que busca, assegurando a qualidade da oferta, duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio. Para tanto, conta com a atuação dos IFs, da rede pública estadual de ensino e das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical. Objetivando atingir tal meta e aumentar a democratização do acesso, possui como uma de suas estratégias a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de Educação à Distância (EAD) (BRASIL, 2010).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por sua vez, foi instituído no Governo Dilma Rousseff (2011-2014), através da Lei nº. 12.513, de 23 de outubro de 2011, com a finalidade de ampliar ainda mais a oferta de educação profissional e tecnológica. Um dos seus principais objetivos é “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (BRASIL, 2011). Sobre a referida temática, Machado (2011, p. 5) atenta que o PRONATEC “se propõe a qualificar oito milhões de pessoas nos primeiros quatro anos, por meio de cursos técnicos e de formação inicial e continuada”.

Amorim (2013) esclarece que para atingir seu escopo, o PRONATEC prevê um conjunto de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, entre os quais: “a) a expansão da Rede Federal de EPT; b) o fomento às redes estaduais de EPT por intermédio do Brasil Profissionalizado; c) a consolidação da Rede Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC Brasil); d) a criação da Bolsa-Formação; e) a criação do FIES Técnico” (AMORIM, 2013, p. 64).

Figura ainda entre os objetivos da Rede Federal de EPT, a oferta de cursos superiores, sendo uma atribuição relativamente nova. Segundo Pires e Franco (2009), o Decreto nº. 3.462, de 17 de maio de 2000, já expandia a área de atuação dos antigos CEFETs, que passaram a oferecer cursos de Licenciatura para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da educação profissional. Todavia, a implantação da formação de professores nos antigos CEFETs era uma situação de permissão para se ofertar, diferentemente de quando estes se tornam IFs (LIMA, 2012).

Com a criação dos IFs, em dezembro de 2008, foi fixado entre os seus objetivos, a oferta obrigatória de cursos de Licenciatura, bem como de programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores da educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008). Referindo-se a este objetivo, Sousa e Beraldo (2009) indicam que a carência de professores formados na área em que atuam, em especial, nas disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática, reforçou a iniciativa do Governo Federal de transformar as escolas agrotécnicas, técnicas e CEFETs em IFETs.

Sousa e Beraldo (2009), apesar de concordarem com a importância de iniciativas para solucionar o problema da escassez de professores no País, alertam para a necessidade de reconhecer que o desafio que se impõe aos IFs pode gerar uma crise de sua identidade – o que seria proveniente da necessidade de formular projetos educativos para atender aos alunos de diversas faixas etárias e níveis de ensino.

Ademais, o histórico das instituições que compõem a rede federal de EPT revela que o legado de experiências dispostas por estas está diretamente relacionado à formação de profissionais para as áreas técnicas. Neste sentido, Sousa e Beraldo (2009) esclarecem que as experiências na formação de professores eram recentes e restritas a algumas instituições e, como consequência, tal quadro teria implicações no trabalho docente e poderia comprometer a qualidade do ensino.

Sobre a identidade docente diante das políticas públicas de educação, Oliveira e Tesser (2010) investigam, entre outras questões, a escolha dos IFs como local para a formação de professores. Aqueles autores apontam que na maioria das referidas instituições, ofertam-se Licenciaturas em Biologia e Química, sendo poucas aquelas que dispõem de Licenciaturas de áreas tecnológicas.

Diante do exposto, é preciso considerar que tal cenário imposto pelas novas políticas públicas para a educação profissional e pela implantação dos IFs é muito recente e ainda está em curso. Trata-se de um projeto que entende a educação como instrumento de transformação social e de enriquecimento do indivíduo, sendo incompatível com o histórico de políticas voltadas à EPT que perpassaram pelo País durante sua trajetória. Assim, faz-se necessário discutir e analisar esta política de forma atenta e crítica, refletindo sobre os objetivos que almejam alcançar (inclusive em relação à oferta de licenciaturas), os resultados propostos e os resultados realmente alcançados.

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A OFERTA DE LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Antes de tratar especificamente sobre a formação de professores no Brasil, é importante fornecer algumas bases, sentidos e direções acerca das reflexões que se seguiram sobre o Ensino Superior no País. Neste sentido, abordar-se-á, em largos tratos, aspectos relativos ao cenário econômico e político nacional no contexto das mudanças mundiais – fatores que influenciaram diretamente as políticas públicas voltadas ao referido nível de ensino.

2.1 Contexto socioeconômico e o Ensino Superior no Brasil

Em nível mundial, na década de 1980, segundo Paiva e Araújo (2008), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) era a única agência do sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) que atuava na educação na América Latina e Caribe. Contudo, na década de 1990, a UNESCO passa a um papel de coadjuvante, quando sobressai o poder técnico e financeiro hegemônico do Banco Mundial (BM) – principal agente de financiamento e de definição das políticas sociais a nível mundial.

Landini (2004, p. 24) esclarece que “as proposições do Banco Mundial se concentraram na diminuição dos desequilíbrios sociais, favorecendo o desenvolvimento de uma economia sustentável em escala mundial”. Na lógica do BM, “a implementação de Reformas políticas e sociais seria o mecanismo eficaz para combater a ineficácia do Estado na consecução do desenvolvimento econômico e social”. Entre as reformas em questão, buscando o início de um novo pacto social, estão as políticas para a educação, cuja ênfase aponta para a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental, a descentralização e municipalização do ensino e a publicização do privado (LANDINI, 2004).

Lima (2013) destaca que, a nível mundial, os organismos multilaterais influenciaram fortemente as políticas públicas no Brasil, em especial, as educacionais. Para aquele autor, tal fato foi possível devido às leituras da nova organização internacional do trabalho, que deram subsídio para as discussões sobre as condições de

acesso, permanência, democratização e universalização à educação superior pública no Brasil.

Assim, desde a década de 1990, o Brasil é palco de expressivas mudanças no cenário econômico e político, que tiveram impactos nos diversos setores da gestão governamental, incluindo a educação (SOUSA; BERALDO, 2009). Fartes (2008) relata que, nesta época, propagou-se a ideia da necessidade de recursos humanos mais qualificados para suprir as novas demandas do setor produtivo.

Para a consecução destes objetivos, o professor assume papel de destaque. Landini (2004) observa que a ênfase dada ao professor situa-se no seu dever de garantir uma aprendizagem eficaz, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências que resultarão na formação de sujeitos autônomos, flexíveis, adaptados à lógica do livre mercado. Contudo, para aquele autor, a formação, no quadro do capitalismo, tem como fundamentos aspectos postos pela elite dominante visando à manutenção da ordem vigente, bem como aspectos característicos de uma parcela da população que busca a consecução de seus interesses, os quais diferem dos da elite dominante. Esta dupla condição, repleta de conflitos e contradições, põe em movimento as tensões entre alienação e realização.

Ainda assim, em um contexto de mudanças do mundo produtivo, a sociedade brasileira passou a se preocupar com a educação como importante meio para o seu desenvolvimento econômico, o que tornou imperativo a adoção de políticas que expandissem a educação no País. Todavia, no desenvolvimento histórico brasileiro, a exclusão sempre foi característica marcante das relações sociais, inclusive e principalmente quando se fala em educação. Segundo Silva e Invernizzi (2007), a exclusão social intensifica-se no final do século XX como resultado de políticas neoliberais que foram sendo adotadas pela maioria dos governos que sucederam a ditadura militar no contexto de desenvolvimento da globalização em escala mundial.

De fato, fazia-se necessário instituir no País ações que atendessem aos pontos derivados das discussões da reestruturação produtiva mundial. Neste sentido, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado pelo Congresso Nacional (CN) o Plano Plurianual (PPA) 2000/2003, que refletiu tais pontos e que traçou vinte e oito objetivos a serem alcançados; destes, Lima (2013) faz menção a três principais:

- 1) Criar um ambiente macroeconômico favorável ao crescimento sustentável;
- 2) Elevar o nível educacional da população e ampliar a capacitação profissional; e,
- 3) Ofertar escola de qualidade para todos.

Os referidos eixos não foram implementados no Governo de Fernando Henrique Cardoso, mas fariam parte das ações do Governo Lula, que herdou encaminhamentos que demandavam um atendimento mais amplo quanto à oferta da educação brasileira como um todo (LIMA, 2013).

Assim, o processo de expansão e democratização do acesso à educação superior no Brasil ocupou em larga escala a agenda do Governo petista, que apresentou, entre alguns planos e programas: o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (PDE), que foi implementado pelo Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, e reuniu metas para a melhoria da educação básica; as Diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos IFETs, por meio do Decreto nº. 6.095, de 24 de abril de 2007, e o Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (LIMA, 2013).

À luz das três iniciativas governamentais apresentadas anteriormente, Lima (2013) discutiu o alcance da expansão e democratização do acesso à educação superior para a realidade brasileira, considerando as contradições estruturais entre as proposições e as necessidades reais da sociedade. Quanto ao PDE, segundo aquele autor, este foi caracterizado pelo próprio presidente Lula como uma revolução na educação brasileira, que deveria responder a lacunas históricas, tendo as palavras “expansão” e “democratização” como norteadoras. Para atingir suas metas, utilizou alguns instrumentos considerados determinantes, a saber: a) Aumento do número de vagas nas instituições federais e promoção da inclusão de pobres e grupos étnicos: REUNI, IFETs e Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); b) A democratização do acesso via iniciativa privada: Programa Universidade para Todos (PROUNI), reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); c) Acompanhamento da qualidade por meio de avaliação e regulação: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), via Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) (LIMA, 2013).

Soma-se às referidas estratégias, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, outra ação implementada em 2006 com o nome de Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº. 5.800/2006, e voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação à Distância (EAD). Entre seus objetivos, encontra-se a oferta prioritária de cursos de Licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Sobre o REUNI, por meio deste, o Ministério da Educação (MEC) destina recursos financeiros às Universidades Federais que apresentam planos de reestruturação para, através do aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos já existentes, atender aos objetivos do Programa, entre os quais: ampliar o acesso (principalmente no período noturno) e a permanência aos cursos superiores; reduzir as taxas de evasão; ocupar vagas ociosas; ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil; articular a Graduação com a Pós-Graduação e a educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007b). Segundo Lima (2013), todas as Universidades Federais brasileiras aderiram ao REUNI, que apresentou, como um dos resultados, um crescimento de 20,4% de matrículas nos cursos de Graduação presencial. Por outro lado, segundo aquele autor, tal fato se deu ao custo de salas superlotadas e alocação insuficiente de recursos para a continuidade da expansão.

Sobre os programas de financiamento estudantil, Dias Sobrinho (2010) ressalta alguns fatores que demonstram a sua importância. Para aquele autor, os outros programas, focados na ampliação de vagas e na inclusão social, são importantes, porém, insuficientes, e encontram sérios limites uma vez que, não sendo estruturais, não são sustentáveis. Além disso, segundo Dias Sobrinho, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) denotam que um quarto dos jovens em idade adequada não teriam condições econômicas para frequentar um curso superior, ainda que gratuitamente.

Sendo assim, o PROUNI e o FIES têm contribuído para a expansão da educação superior privada e assumem relevante espaço nas políticas atuais. Segundo dados do Censo da Educação Superior do ano de 2011, das 2.365 Instituições de Ensino Superior (IESs), 88,0% (2.081) são privadas e 12,0% (284), públicas. Já quanto ao número de matrículas, enquanto 27,8% pertencem a IESs públicas, 72,2% estão em IESs privadas (BRASIL, 2013b).

Quanto ao tipo de curso, do total de 30.420 cursos de Graduação, 17.031 (56,0%) são Bacharelados, 7.911 (26,0%) são Licenciaturas e 5.478 (18,0%) são cursos tecnológicos. Em relação a 2010, verifica-se um aumento de 3,1% no total de cursos de Graduação. Quanto ao grau acadêmico, observa-se um incremento de 9,6% de cursos tecnológicos, 2,7% de Bacharelados e diminuição de 0,1% de Licenciaturas (BRASIL, 2013b).

Apesar de a expansão de matrículas encontrar-se no centro das políticas de democratização do Ensino Superior, as ações visando o aumento da inclusão social também assumem papel de destaque. Este é o caso, segundo Dias Sobrinho (2010), do que se convencionou chamar de “ações afirmativas¹⁸” ou de “discriminação positiva”. Haddad (2010) define ações afirmativas como políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas em face de determinados grupos sociais. Para Dias Sobrinho (2010), entre as ações afirmativas mais polêmicas, tem-se a questão das cotas¹⁹, que dão atenção especial a estudantes pobres, notadamente a afrodescendentes e indígenas, oriundos de escolas públicas e portadores de necessidades especiais.

Estes programas e ações afirmativas criam oportunidades de estudo reais para a inclusão de alguns grupos, porém, Dias Sobrinho (2010) alerta que, apesar de importantes na luta pela superação das desigualdades, isoladamente, são ainda insuficientes para romper as hierarquizações e diferenciações de uma sociedade dividida entre excluídos e incluídos.

Além disso, é preciso considerar a necessidade de uma forte política que priorize a permanência nas escolas para que estes alunos, após ingressarem na instituição, tenham sucesso em seu percurso formativo e concluam o curso com êxito.

No final do Governo Lula, visando o tratamento estratégico da educação como política de Estado, com planejamento sistemático e de longo prazo, foi encaminhado para aprovação do CN um novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 (PL nº. 8.035/2010), que possui vinte metas educacionais a serem cumpridas até o final de sua vigência. Segundo Lima (2013), se de fato o PDE, que tem previsão de alcance de suas metas até 2022, pretende articulado ao PNE (2011-2020) promover o sentido e a concretização de uma educação de qualidade para todos os brasileiros, não pode deixar à margem algumas questões, como, por exemplo, o aumento de investimento na educação e a superação do imperativo capitalista, pois estas, entre

¹⁸ Tais políticas são passíveis de avaliação sistemática e, depois de implementadas, poderão vir a ser extintas, desde que comprovada a superação da desigualdade que as originou (HADDAD, 2010).

¹⁹ Recentemente, como política de inclusão, foi publicada a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, que obriga todas as instituições federais de Ensino Superior vinculadas ao MEC, entre as quais, os Institutos Federais (IFs), a reservar 50% das vagas de cada curso a estudantes oriundos de escolas públicas (BRASIL, 2012a), onde metade é destinada a estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e a outra metade a estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a este valor. Em ambos os casos, também é levado em consideração um percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no Estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE.

outras, são definidoras do direito à construção da cidadania e também do crescimento econômico (LIMA, 2013). E ainda, para atingir os objetivos de ambos os documentos, atenção especial deve ser dada à formação docente e à valorização da profissão. Dias Sobrinho (2010) corrobora esta informação ao especificar duas áreas que requerem, em termos quantitativos e qualitativos, investimentos públicos prioritários, a saber: infraestrutura física das escolas de nível básico e, ao mesmo tempo, impulso vigoroso da formação de professores melhor preparados.

Retornando à questão central relativa à educação superior, às políticas de expansão e de democratização do acesso, Dias Sobrinho (2010) afirma que as políticas públicas devem ir muito além das ações focadas no aumento de matrículas e de inclusão social. Para aquele autor, a democratização requer: melhorar e ampliar a educação fundamental, de modo a elevar a quantidade e a qualidade de concluintes no Ensino Médio; ampliar e melhorar continuamente a formação de professores e a infraestrutura de todo o sistema educativo; assegurar boas condições de permanência do estudante nos cursos; ampliar a participação do Estado no provimento da educação.

Enquanto tal fato não acontecer, o Brasil estará longe de uma educação universalizada no Ensino Superior. Segundo Andrade (2012), apesar de ter havido um crescimento da oferta de ensino superior a partir da década de 1990, o percentual de ingresso neste nível de ensino ainda é restrito, abrangendo, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2009, 19% na faixa etária de 18 a 24 anos. Para aquela autora, quando se compara a situação brasileira com a de outros países mais desenvolvidos, é possível perceber a diferença: nos Estados Unidos da América (EUA), no ano de 1997, o acesso ao ensino superior já atingia 45% dos jovens de 18 a 21 anos; na Coreia do Sul, este percentual era de 69%.

Para Lima (2013), o exercício da educação superior somente alcançará uma dimensão humanizadora, democrática e universal quando não se limitar a medidas paliativas. Com uma visão global da situação, Dias Sobrinho (2010, p. 1225) atenta:

Muito do que se atribui à educação superior como sendo sua crise é, na realidade, um fenômeno muito mais amplo que, simplificando, chamaríamos de crise da sociedade da economia global. Por isso, importantes problemas da educação não serão resolvidos no interior das instituições e dos sistemas educativos. São problemas que conformam a crise geral dos nossos tempos, constituída, entre outros aspectos, pela perda de referências de valor, explosão da informação e dos conhecimentos, rápida obsolescência dos produtos, mudanças nos perfis profissionais, obsessão consumista, individualismo, incertezas quanto ao futuro, economia como princípio regulador da sociedade etc.

Apesar da grandeza e da importância que precisam ser atribuídas à educação, os problemas do País são muito mais complexos do que se imagina, sendo influenciados não somente por tal aspecto, mas também por diferentes fatores que se inter-relacionam, entre os quais, a economia, a cultura, o comportamento e o trabalho. Assim, resolver os problemas da educação demandam reflexões e atitudes muito mais abrangentes, que ultrapassam o âmbito das instituições e dos sistemas de ensino.

2.2 A formação de docentes no Brasil e as políticas públicas envolvidas

Vive-se em um mundo com acelerada mudança nas relações sociais e de trabalho. As modernas e sofisticadas tecnologias não substituem a força de trabalho, mas dependem de uma mão de obra cada vez mais qualificada e bem treinada. Assim, a preocupação com a cidadania e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais assume papel fundamental. Cresce ainda a necessidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades e criticar propostas. Têm-se, então, alguns dos pré-requisitos exigidos para o novo profissional (CASTRO, 2008). Neste contexto, a educação vem à tona como um dos fatores importantes, trazendo consigo a questão da formação dos docentes que assumem esta tarefa, através de cursos de licenciatura.

No Brasil, a criação das Licenciaturas se deu nos anos 1930, nas antigas Faculdades de Filosofia, principalmente, como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Estas foram criadas obedecendo à fórmula “3 + 1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, com duração prevista de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos²⁰ (PEREIRA, 1999). Para Pereira (1999), a formação docente constitui-se em objeto permanente de estudos desde 1968, com a criação das faculdades ou centros de educação nas universidades brasileiras; e ainda, aquele autor relata que foi a partir de 1990 que ocorreu o crescimento da investigação sobre a referida temática nas universidades e instituições de pesquisa brasileiras.

²⁰ Este modelo recebeu muitas críticas. As principais, segundo Pereira (1999), são: a separação entre teoria e prática na preparação profissional; a prioridade dada à teoria; a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos; e, a concepção de que basta o domínio da área do conhecimento específico para ser bom professor.

Buscando entender os debates sobre a formação de professores, é importante lembrar tanto os aspectos do contexto global, das condições em nível mundial, como os aspectos em nível local, das condições da educação brasileira, entre as quais, aquelas existentes na época em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foi aprovada. Segundo Pereira (1999), na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como, por exemplo, o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a reforma do Estado minimizando o seu papel e favorecendo o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

Segundo Kuenzer (2011), no Brasil, durante os últimos vinte anos, vêm se desenrolando uma profunda discussão sobre a formação docente para o Ensino Médio. No entanto, na busca por modificar uma realidade que vem arrastando-se há décadas, a referida temática continua longe de ser enfrentada adequadamente. Entre as diferentes opiniões, aquela autora admite que

[...] há pelo menos alguns aspectos sobre os quais há consenso: a escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para esta formação e seus severos impactos sobre a qualidade de ensino (KUENZER, 2011, p. 668).

Sobre este último aspecto, segundo dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “em geral, os países que se saem bem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)²¹, são os que atraem os melhores alunos para a profissão docente, oferecendo a eles salários mais altos e status profissional maior”. Assim, “países com bom desempenho tendem a priorizar o investimento em professores” (OCDE, 2012, p. 3). Todavia, no Brasil, apesar de ter sido constatado um crescimento em todas as áreas de conhecimento nas avaliações do referido Programa no período de 2000 a 2009 (vide Tabela 1, a seguir), ainda assim os resultados nacionais encontram-se distantes da média da OCDE²² (BRASIL, 2012c).

²¹ As avaliações do PISA abrangem os domínios de leitura, Matemática e Ciências, sendo aplicadas a cada três anos. O seu objetivo é avaliar se os estudantes aos 15 anos de idade adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para uma participação plena em sociedades modernas. O Brasil participa do PISA desde a sua primeira edição, cuja aplicação ocorreu no ano 2000 (BRASIL, 2012c).

²² Em 2009, a média do Brasil foi de 401 pontos; a média da OCDE foi de 496 pontos; os países que atingiram maiores médias foram: China, Hong Kong e Finlândia, com 577, 546 e 543 pontos respectivamente (BRASIL, 2012c).

Tem-se, então, o fato de que pode haver uma relação direta entre a qualidade da educação no Brasil e o investimento na profissão docente.

Tabela 1 – Comparativo dos resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – período 2000-2009.

VARIANTES	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127
Leitura	396	403	393	412
Matemática	334	356	370	386
Ciências	375	390	390	405

Fonte: Brasil (2012c).

Britto e Waltenberg (2012) indicam que não são boas as perspectivas de se conseguir atrair os melhores alunos do Ensino Médio para as carreiras da educação. Para aqueles autores, tal fato demandaria uma retomada do prestígio da profissão, o que requer melhores condições de trabalho e recuperação salarial. Nota-se, entretanto, segundo Britto e Waltenberg, que as mazelas da profissão não se restringem aos fatores pecuniários. Os estudiosos em questão apontam ainda como fatores que podem contribuir para a redução da atratividade da carreira os seguintes aspectos: o aumento dos programas de responsabilização de professores; o excesso de horas trabalhadas fora de sala de aula – jornada esta que não é necessariamente reconhecida; a piora no comportamento dos alunos e nas condições de segurança nas escolas; os períodos de férias gradualmente reduzidos; as novas regras previdenciárias.

Reforçando tais informações, outros autores apontam a falta de continuidade e de abrangência das políticas públicas voltadas à formação de professores e a fragilidade das ações de valorização da carreira:

Na história da educação brasileira, a formação desses profissionais esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes. Além disso, a fragilidade das ações de valorização da carreira concorre para agravar esse quadro, haja vista a grande defasagem de profissionais habilitados em determinadas áreas (PACHECO, 2011, p. 26).

Contudo, após a aprovação da LDB de 1996, ações visando à reforma²³ da formação dos professores foram fortemente implementadas por meio de Pareceres, Resoluções e outros documentos oficiais, que procuraram dar novos rumos às práticas da formação (CASTRO, 2008). Segundo o referido ditame:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

O local adequado para a formação de professores tem sido um tema polêmico. A LDB de 1996, conforme estabelecido no art. 62, autoriza apenas duas instituições a promoverem a formação dos profissionais da educação básica no Brasil: as Universidades e os Institutos Superiores de Educação (ISEs). Bazzo (2000) também aborda o assunto ao relatar que o novo espaço para a formação de professores, os ISEs, funcionariam como alternativa das escolas normais e cursos de Pedagogia e Licenciaturas, exercendo o que já eram suas funções, no entanto, fazendo-o de forma apressada²⁴ e com baixo custo: “formação de professores em cursos pós-médios, cursos superiores não universitários, qualificação e requalificação permanente dos docentes em exercício[...]” (BAZZO, 2000, p. 6).

Bazzo (2000, p. 6) faz uma crítica ao modelo de formação docente que se exime de promover um conhecimento em educação com a seriedade e o rigor da qualificação científica:

²³ Os principais eixos da reforma em questão no Brasil foram discutidos em diferentes conferências mundiais de educação, sendo elaborados seguindo as orientações dos organismos multilaterais de financiamento. Tais eixos estão expressos em documentos expedidos pelos organismos internacionais, como, por exemplo, o BM, a UNESCO, a OCDE e a Comissão Econômica para América Latina. No Brasil, as referidas diretrizes foram configuradas principalmente nos seguintes documentos: Plano Decenal de Educação (1993-2003), Planejamento Político Estratégico (1995-1998), LDB de 1996 e PNE 2001-2010 (CASTRO, 2008).

²⁴ No entendimento de Pereira (1999), em virtude da urgência em habilitar aqueles que estão em sala de aula exercendo o Magistério, corre-se o risco de que tais políticas educacionais favoreçam o aligeiramento, a desregulamentação e a improvisação. E ainda, a prática, que deve ocupar um espaço significativo no percurso formativo, pode ser compreendida erroneamente como formação em serviço (PEREIRA, 1999).

Ao retirar a formação de docentes da Universidade adota-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores, o que, para o Estado, que abraça as políticas do Banco Mundial, não é o caso dos educadores, cuja formação dispensaria o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. Esta concepção é reforçada através do entendimento de que qualquer profissional que tenha ensino superior, ou até mesmo médio, pode ser professor desde que faça, nos Institutos, a complementação pedagógica, descaracterizando-se, assim, as licenciaturas.

A tarefa de coordenar processos de desenvolvimento e aprendizagem é extremamente complexa. Segundo Pereira (1999), à medida que a reforma na educação básica se consolida, percebe-se que são necessários profissionais com formação superior já a partir da educação infantil. Tal parece ter sido o entendimento dos legisladores quando da redação do art. 62 da LDB de 1996, apesar de este continuar admitindo a formação em nível médio, na modalidade Normal, como a exigência mínima para exercício do Magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (PEREIRA, 1999).

Segundo dados do Censo da Educação Básica, em 2012, havia mais de 2 milhões de professores atuando neste nível de ensino no Brasil. Quanto ao nível de formação dos docentes, é possível observar-se expressivo aumento do número de docentes com formação superior nos anos de 2011 e 2012, conforme expresso na Tabela 2, a seguir. A partir do cruzamento do Censo da Educação Básica com o Censo da Educação Superior, foi possível identificar que mais de 400 mil profissionais que atuam no Magistério da educação básica também são alunos da educação superior, mostrando que está em curso um processo de melhoria da qualificação dos professores em exercício na educação básica²⁵ (BRASIL, 2013a).

²⁵ É preciso recordar que os referidos dados retratam apenas de forma quantitativa o nível de formação dos professores da educação básica. Para discutir a melhoria da qualidade do ensino básico, há de se questionar, entre vários fatores, a qualidade da formação recebida por estes profissionais.

Tabela 2 – Número de docentes atuando na educação básica e proporção por grau de formação – Brasil – período 2007-2012.

ANO	NÚMERO DE DOCENTES	PROPORÇÃO DE DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO					
		ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal Magistério	
2007	1.880.910	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	2.003.700	0,2	0,5	32,5	25,7	6,7	66,8
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.069.251	0,2	0,4	25,4	19,0	6,5	74,0
2012	2.095.013	0,1	0,3	21,5	16,0	5,5	78,1

Fonte: Brasil (2013a).

Os dados apresentados na tabela anterior refletem o resultado de importantes conquistas dos três últimos anos da década passada. Neste sentido, Scaff (2011) elenca algumas: o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica²⁶; a fixação de Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública²⁷; e a instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como o disciplinamento da atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada²⁸. A partir do Decreto nº. 6.755/2009, surge o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Entre os princípios e objetivos da política, Scaff (2011) destaca quatro aspectos importantes para a concretização de uma política de Estado efetiva e permanente, a saber:

- 1) a necessidade de efetivação do regime de colaboração entre os diversos entes federados;
- 2) a valorização profissional;
- 3) as ações e programas específicos do MEC, destinados à formação inicial e continuada dos docentes da educação básica, com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como de bolsas e incentivos aos alunos de cursos de Licenciatura e apoio financeiro aos Estados,

²⁶ Lei nº. 11.738/2008.

²⁷ Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº. 2, de 28 de maio de 2009.

²⁸ Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação; e

- 4) a restrição do PARFOR à participação somente de IESs Públicas, posteriormente aberta a IESs confessionais e comunitárias com larga tradição em formação de professores no País.

O PARFOR foi instituído pela Portaria Normativa nº. 9, em 30 de junho de 2009, com o objetivo de “[...] atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica através da oferta de cursos de licenciatura, de aperfeiçoamento e de especialização” (SCAFF, 2011, p. 466). Já as atribuições da CAPES vão desde a garantia de recursos para custeio e bolsas às IESs públicas integrantes do programa; passando pelo apoio técnico e/ou financeiro aos entes federados para garantia do funcionamento adequado dos polos de apoio presencial do Sistema UAB²⁹; até a concessão de bolsas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)³⁰ aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IESs públicas participantes do PARFOR (SCAFF, 2011).

Kuenzer (2011) destaca, além da importância da CAPES como responsável por subsidiar o MEC, a partir de 2007, na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação inicial e continuada de profissionais que atuam na educação básica, as metas do PNE para o período de 2011/2020, em especial, as metas 15, 16, 17 e 18, que possuem os seguintes propósitos: universalização da formação docente da educação básica em cursos de licenciatura na sua área de atuação, bem como a garantia de sua formação continuada em sua área de atuação; a formação de 50% dos professores em exercício na educação básica em Pós-Graduação *lato e stricto sensu*; a compatibilização permanente dos salários com as carreiras que demandam

²⁹ A institucionalização da formação superior em programas de EAD, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias foi o centro da política de formação em serviço. A criação do Programa Pró-licenciatura em 2005, e da UAB em 2006, institucionalizam os programas de formação de professores a distância como política pública de formação (FREITAS, 2007a).

³⁰ O programa oferece bolsas para que, sob supervisão, os alunos de Licenciaturas se familiarizem com a realidade da comunidade escolar, a fim de conhecerem a profissão e os seus desafios, além de poderem realizar pesquisas que possam contribuir para a melhoria da formação docente. Publicado no primeiro semestre de 2010, o edital do PIBID, na visão de Scaff (2011), não conversa com o PARFOR, já em vigor desde o segundo semestre de 2009, o que registra, mais uma vez, a desarticulação entre os programas do MEC, mesmo estando ambos sob a responsabilidade da mesma agência – a CAPES.

nível equivalente de formação escolar (11 anos) e a existência de planos de carreira em todos os sistemas de ensino no prazo de dois anos (KUENZER, 2011).

Ainda no PNE (2011-2020), na Estratégia 12.4 da Meta 12, aparece o propósito de promover “a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas”. Já a Meta 15 pretende “[...] que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” e propõe esforço conjunto dos entes federativos para garanti-la (BRASIL, 2010, p. 12; 16).

Nesta conjuntura, o referido Plano estabelece estratégias para atendimento de suas metas. No caso da meta 15, foram indicadas, entre outras, as seguintes estratégias: atuar conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais; consolidar o financiamento estudantil; ampliar programas de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura; institucionalizar política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação; implementar programas específicos para a formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas; promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura de forma a assegurar o foco no aprendizado do estudante, valorizar o estágio nos cursos de licenciatura; implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica em sua área de atuação (Meta 15) (BRASIL, 2010). Machado (2011) ressalta que a última estratégia resgata a alternativa de cursos e programas especiais de formação destinados aos docentes com formação de nível médio na modalidade Normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício.

Na conjuntura atual, com a obrigatoriedade da formação em Licenciatura pela legislação em vigor, Kuenzer (2011) alerta para o fato de que tal situação pode estar levando a soluções meramente certificatórias, sem impacto relevante sobre a qualidade do Ensino Médio. Para aquela autora, faz-se importante realizar uma rigorosa avaliação da qualidade das propostas de formação, dentre elas, a oferta de cursos à distância. Complementando, Freitas (2007a) esclarece que as ações do MEC têm se pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos, em exercício à distância, em cooperação com os sistemas de ensino.

Partindo para uma dimensão maior sobre o problema da formação de professores, Kuenzer (2011) ressalta que as políticas têm como objeto a formação inicial e não integram as políticas relativas ao trabalho docente, em especial, no que diz respeito à profissionalização e às condições de trabalho, que, de modo geral, são tratadas em outra esfera, a do financiamento.

Diante do exposto, é possível notar que a formação de professores é uma tarefa complexa e a discussão abarca muito mais do que a oferta de cursos. Há mais de uma década atrás, Pereira (1999) já alertava para o fato de que não seriam medidas simplistas e banalizadoras que iriam resolver os problemas das Licenciaturas. Já naquela época, o referido autor advertia para o fato de que a não valorização do profissional da educação, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão afetavam diretamente a formação docente no Brasil. Para Pereira, os problemas centrais das Licenciaturas apenas seriam resolvidos com a implantação de mudanças drásticas na condição do profissional da educação. Atualmente, o que se percebe nas discussões de diversos autores³¹ da área da educação, sobre o campo da formação docente é que não houve avanço no debate, tendo em vista que as mesmas condições degradantes da profissão continuam sem solução.

2.3 A escassez de professores no Brasil e a evasão nos cursos de Licenciaturas

As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente são provenientes, segundo Freitas (2007a), da retirada de responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e pela formação de seus educadores. Como consequência, a escassez de professores se tornou um problema crônico que se mantém em níveis bastante elevados no Brasil. No entendimento de Pereira (1999), o desestímulo dos jovens à escolha do Magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira.

³¹ Entre os quais: Kuenzer (2011), Freitas (2007a), Pereira (1999), Castro (2008), Scheibe et al. (2009).

Fonseca (2011) também alerta para o fato de que o Brasil está defasado quando o assunto são os regentes de aulas no Ensino Médio da rede pública. Segundo levantamento feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2009, há um déficit de mais de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, principalmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia.

Apesar do déficit de professores apontado em 2009, os dados do Censo da Educação Básica do referido ano evidenciam que dos 461.542 professores que atuam no Ensino Médio, mais de 91% são formados em curso superior. Já no Ensino Fundamental, quase 70% dos professores possuem Ensino Superior completo, conforme os dados expressos na Tabela 3, a seguir (BRASIL, 2012b).

Tabela 3 – Número de professores da educação básica, por escolaridade – Brasil – ano 2009.

Grau de escolaridade	Professores da Educação Básica			
	Professores do Ensino fundamental		Professores do Ensino médio	
Ensino Fundamental	6.926	0,50%	361	0,08%
Ensino Médio	410.129	29,77%	39.703	8,60%
Ensino Superior completo	960.428	69,72%	421.478	91,32%
TOTAL	1.377.483	100%	461.542	100%

Fonte: Brasil (2012b).

O Censo de 2009 apresenta ainda que, entre os professores da educação básica que possuem Ensino Superior, mais de 95% são licenciados (vide Tabela 4, a seguir) (BRASIL, 2012b).

Tabela 4 – Número de professores da educação básica com formação superior licenciados e não licenciados – Brasil – ano 2009.

Escolaridade em Nível Superior	Professores da Educação Básica		TOTAL	Porcentagem
	Professores do Ensino Fundamental	Professores do Ensino médio		
Somente curso com Licenciatura	923.352	400.848	1.324.200	95,82%
Somente curso sem Licenciatura	29.390	18.195	47.585	3,44%
Possui curso com e curso sem Licenciatura	7.686	2.435	10.121	0,73%
TOTAL	960.428	421.478	1.381.960	100%

Fonte: Brasil (2012b).

Conforme os dados obtidos pelo Censo da Educação Básica do ano de 2009, evidencia-se que houve “[...] significativo avanço, no sentido do cumprimento das determinações da LDB de 1996” (KUENZER, 2011, p. 670). Por outro lado,

[...] apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam. Segundo estudo realizado pelo INEP em 2009, a disciplina mais crítica é a de Física, em que apenas 25,7% têm formação específica; Química, Artes e Língua e Literatura Estrangeira tem aproximadamente 40% de professores com formação específica; nas demais disciplinas, a exceção de Educação Física, onde este percentual é o mais alto (77,2%), o percentual de professores que têm formação específica fica entre 50% e pouco mais de 60% (KUENZER, 2011, p. 671).

Ainda segundo Kuenzer (2011), a carência de professores é acentuada ao considerar o atendimento do Ensino Médio insuficiente aos jovens e as metas de expansão propostas pelo PNE relativas à universalização do atendimento a toda a população de 15 a 17 anos e à elevação da taxa líquida de matrículas para 85% na referida faixa etária. Tais elementos demonstram a importância da dedicação à formação inicial de professores.

Todavia, por mais que se invista em ampliação do número de vagas para as Licenciaturas, esta medida isolada não assegura a solução do problema, pois, segundo Kuenzer (2011), na maioria das áreas, apenas 30 a 40% dos licenciados formados nos últimos vinte e cinco anos atuam na educação básica. Para aquela autora, os motivos seriam vários, entre os quais: o entendimento de que a dupla Graduação, por meio da

complementação, pode abrir uma possibilidade de trabalho quando o Bacharelado não o fizer; as Licenciaturas podem funcionar como opção para trabalhadores que pretendem ter um curso superior, mas não pretendem trabalhar na área; ou que há crescimento da oferta de Licenciaturas com qualidade discutível, que não viabilizam o ingresso na carreira docente pela via dos processos seletivos. Neste sentido, a hipótese mais consistente, para Kuenzer, talvez seja a baixa atratividade da carreira, em face da sua desvalorização social.

Para Scheibe *et al.* (2009), a escassez de professores para o Ensino Médio é um problema estrutural, produzido historicamente não apenas pelas condições de formação, mas também pelas condições de trabalho, salário e carreira. Castro (2008) corrobora com tais ideias e acrescenta que não se pode esquecer de questionar a ausência de uma política de valorização da profissão por parte dos organismos oficiais.

Segundo Fonseca (2011), o Governo Federal vem tentando reverter tal situação através da criação de projetos que estimulem a formação docente, por meio do aumento do número de vagas ofertadas e do estímulo à permanência nos cursos, como, por exemplo, o PIBID. Outra medida adotada pelo Estado e muito questionada pelo referido autor é a autorização que recebem os alunos da Licenciatura para lecionar – fato preocupante, pois estes acadêmicos ainda não possuem uma formação docente sólida, podendo não estar preparados para lecionar.

Quando se discute a carência de professores, é importante abordar a concepção que os acadêmicos das Licenciaturas, como futuros docentes, possuem sobre a profissão. Neste sentido, Lima (2011) desenvolveu um estudo onde buscou, entre outras questões, analisar a concepção que os alunos de Licenciatura em Química, Biologia e Física do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFET) do Piauí – *Campus* Teresina, possuíam sobre a profissão docente, bem como identificar as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão. Na referida pesquisa, verificou-se que a maioria dos acadêmicos participantes já estavam lecionando e que 40% destes pretendiam deixar a docência, migrando para outras áreas de atuação que lhes fossem mais significativas. Entre as situações adversas mais citadas, encontram-se: o domínio da sala de aula, a indisciplina dos alunos e a falta de recursos (principalmente para a docência de aulas práticas). E ainda: a superlotação das salas, a ausência de apoio familiar, a falta de colaboração da gestão escolar, a inexperiência na docência, a heterogeneidade dos alunos, a estrutura escolar precária, a conciliação entre estudo e trabalho, os alunos agressivos, entre tantos outros aspectos.

Nota-se, com relação à formação de professores para atuação no ensino básico, que a trajetória histórica evidenciada não resultou em políticas públicas e soluções efetivas para o combate à escassez docente. Ademais, a profissão acumulou, ao longo dos anos, perdas salariais e sociais significativas.

A breve análise dos dados, das políticas e das diretrizes aponta para a necessidade de efetivo investimento em políticas que integrem formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho, para enfrentar uma histórica realidade de escassez, inadequação e desprofissionalização, com seus severos impactos sobre a qualidade do ensino médio, cujas matrículas decrescem a cada ano, assim como não melhoram os indicadores de permanência e de sucesso (KUENZER, 2011, p. 675).

Quanto à questão salarial, o piso salarial atual dos professores, fixado em R\$ 1.567, segundo Mioto (2013), posiciona o Brasil atrás de México e Argentina e junto às nações do Leste Europeu. Utilizando dados da OCDE, aquele autor evidencia que há uma distância muito grande entre o valor recebido pelos professores do ensino básico no Brasil (11.255 dólares anuais) e o valor recebido pelos professores de países mais desenvolvidos, como, por exemplo, Alemanha e Dinamarca (US\$ 46.456 e 43.393 anuais, respectivamente).

No Brasil, em relação à comparação dos rendimentos dos professores com o rendimento de outros profissionais com o mesmo nível de formação, Alves e Pinto (2011, p. 631) indicaram que, “em geral, os professores percebem um rendimento equivalente ao de profissionais com um nível de formação inferior”. Aqueles autores também relataram que um “expressivo número de docentes trabalha em mais de uma escola e leciona para grande número de alunos por turma” (ALVES; PINTO, 2011, p. 606). Para estes, somados a outros fatores, os aspectos elencados anteriormente impactam de forma decisiva a atratividade da profissão.

Apesar do investimento do Governo Federal em políticas de formação docente e do esforço das IESs em ofertar cursos de formação de professores, estas enfrentam todos os anos uma considerável evasão escolar. A evasão escolar no Ensino Superior brasileiro é um fenômeno grave que se dá tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, e requer medidas eficazes de combate. O Estado vem buscando minimizar o impacto deste problema sobre a população iniciando campanhas para motivar seus cidadãos a seguirem a referida carreira.

Segundo Jordan *et al.*³² *apud* Dore e Lusher (2008), alguns autores distinguem em três as dimensões conceituais indispensáveis à investigação do abandono escolar:

- 1) dos níveis de escolaridade, como, por exemplo, a educação obrigatória, a educação média ou a superior;
- 2) dos tipos de evasão, como, por exemplo, a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, entre outros aspectos; e
- 3) das razões que motivam a evasão como, por exemplo, a escolha por outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade dos estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais.

Batista *et al.* (2009), ao discorrer sobre os motivos que conduzem o estudante a abandonar seus estudos, faz outra distinção: destaca os fatores internos – associados ao desenvolvimento psíquico do aluno, e os fatores externos – de natureza socioeconômica.

Em relação aos atores envolvidos no processo de evasão, Kipnis (2000) relata que se faz necessário distinguir os atores ou grupos envolvidos, que seriam: os estudantes que evadem; os responsáveis pela política da própria instituição; e, os responsáveis pela política em nível estadual ou nacional. No primeiro caso, o abandono seria influenciado pelas características pessoais do aluno e do tempo; para o segundo caso, é importante observar os períodos críticos pelos quais os alunos passam, como, por exemplo, o processo de seleção e o primeiro ano do curso, quando se dá uma transição do Ensino Médio para o Superior; já no último caso, considera-se evadido, a nível nacional, apenas aquela pessoa que deixou completamente o sistema sem entrar em outra instituição; em termos de nível estadual, evadido seria aquele que saiu de uma instituição pública para uma instituição particular dentro do mesmo Estado ou para qualquer outra instituição fora do Estado.

Para Lobo e Silva Filho *et al.* (2007), as perdas de estudantes configuram um desperdício social, acadêmico e econômico. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno, sendo fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. Aqueles autores argumentam ainda que, em todo o mundo, a taxa de evasão no 1º ano de curso é de duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes. Como fatores que contribuem para a evasão, longe da visão simplista apresentada por alguns autores, que culpam a falta de recursos financeiros, tem-se ainda

³² Cf. JORDAN, W. A.; LARA, J.; MCPARTLAND, J. M. Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. **Youth and Society**, v. 28, p. 62-94, 1996.

as questões de ordem acadêmica, as expectativas em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição.

Utilizando o modelo interacional desenvolvido por Tinto nos EUA, Kipnis (2000) estudou a evasão na educação superior brasileira, ressaltando que a integração acadêmica e social do aluno, associada a suas características pessoais de entrada, sua disposição em concluir o curso e seu compromisso com a instituição, além de fatores externos, seriam os fatores que levariam o aluno à decisão de permanecer ou abandonar o local de formação acadêmica.

Entre os anos de 2007 e 2009, de acordo com dados levantados junto ao portal do INEP, os cursos de formação docente com as maiores taxas de evasão foram as Licenciaturas em Física, Matemática, Química e Biologia – nesta ordem (FONSECA, 2011). Lima (2011) complementa tal informação relatando que, principalmente nas Licenciaturas da área de Exatas, tem-se uma grande evasão ainda no primeiro módulo do curso.

Para Gomes e Moura (2008), de modo especial, quando se foca os cursos de Licenciatura ofertados, percebe-se uma alta taxa de evasão nos períodos iniciais. Para aqueles autores, entre os principais motivos para a evasão estão: a falta de identificação com o curso escolhido, dificuldades em conteúdos específicos e as questões financeiras. Fonseca (2011) vai mais além ao afirmar que quando os alunos tomam noção das dificuldades da profissão e da desvalorização do profissional, resolvem buscar cursos que lhe proporcionem o que não irão encontrar lecionando: altos salários e reconhecimento.

Ainda sobre tal questão, Sousa (2011) também destaca alguns pontos importantes, que considera como problemas concretos e que podem influenciar na evasão, a saber: a descontinuidade de políticas públicas e dos Governos; a intensificação do trabalho docente, que ocorre, entre outros fatores, pela deficiência nas condições de trabalho e nas políticas de valorização do Magistério; a separação, nos cursos de Licenciatura, entre as disciplinas de conteúdos específicos e aquelas voltadas para a preparação pedagógica; a distância entre a formação teórica e a prática, sendo esta de tempo reduzido e situada normalmente no final do curso; a concepção de que a formação pedagógica possui *status* inferior àquela de caráter teórico; a ausência ou lacuna de políticas educacionais voltadas aos planos de carreira; e, a insuficiência das condições efetivas de trabalho, como, por exemplo, as necessidades básicas dos docentes (salário digno e valorização profissional) e de infraestrutura das escolas (material didático e serviços de apoio aos professores e à escola).

Para Fonseca (2011), alguns dos motivos elencados anteriormente, além de influenciar para a evasão das Licenciaturas, fazem com que os docentes formados procurem trabalho em instituições de ensino privada ou em outras áreas, fazendo com que a falta de profissionais para as escolas públicas permaneça sendo um problema.

Após esta breve contextualização, percebe-se que a evasão é um problema grave, configurando em implicações de ordem econômica e social para o Governo Federal, para o aluno, para a instituição e para a sociedade em geral. De fato, não se pode naturalizar estes fatos, principalmente quando se trata de elevada evasão em oferta pública e gratuita de educação superior em um País no qual apenas uma minoria da população chega ao referido nível educacional.

Enfim, corroborando com Kuenzer (2011), as discussões e os dados apenas reiteram o que tem sido constatado nas últimas décadas: a política de formação docente só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo, têm-se os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa em questão, cujo principal objetivo é compreender o processo de implementação dos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação básica no *Campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), instituição que, dentre várias atribuições, é responsável também pela oferta de cursos de Licenciatura.

3.1 Abordagem e tipo de pesquisa

A pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Assim, entende-se que a referida abordagem é adequada para a complexidade do objeto aqui investigado.

Neste sentido, é preciso destacar que apesar de o estudo ser essencialmente qualitativo, fez-se uso de dados quantitativos relativos às variáveis de fluxo das Licenciaturas da Instituição a fim de subsidiar a análise das informações. Assim, os aspectos quantitativos da realidade, abordados de forma complementar, auxiliaram na contextualização das questões da pesquisa.

Considerou-se a pesquisa como de cunho exploratório e descritivo, adotando como procedimento um estudo de caso. O foco estudado trata da implementação dos cursos de Licenciatura para formação de professores da educação básica no IFNMG – *Campus* Januária, no contexto das mudanças ocorridas na referida Instituição, que passou de escola de caráter agrícola para uma instituição responsável por ofertar todos os níveis de ensino. Tal escolha deveu-se à necessidade de compreender melhor tanto o ambiente educacional, que passou por várias transformações, bem como contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre a implementação das Licenciaturas, suas possibilidades e desafios, no contexto das mudanças ali vivenciadas.

Com este propósito, optou-se pela pesquisa descritiva e exploratória, com fundamento nas opiniões de Gil (2002) e Triviños (1987) sobre os objetivos dos referidos tipos de estudo. O descritivo tem seu foco na descrição dos fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). Já o exploratório, tem o propósito de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”

(GIL, 2002, p. 41). E ainda, seu planejamento é flexível, possibilitando a consideração dos mais variados aspectos sobre o fato estudado.

Já a abordagem do estudo de caso possibilita o aprofundamento do assunto por meio da utilização de várias fontes, permitindo fornecer explicações relativas ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto (LAVILLE; DIONNE, 1999). Para Laville e Dionne (1999, p. 156), a vantagem marcante da referida estratégia de pesquisa repousa na possibilidade de aprofundamento que oferece, “pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos”.

Por outro lado, não deixam de existir questionamentos sobre a utilidade de investigar campos que parecem tão estreitos e que resultam em conclusões dificilmente generalizáveis. Aqui, concorda-se com a visão de Laville e Dionne (1999, p. 155-156): “[...] não há ganho inútil concernente aos conhecimentos sobre as pessoas ou os fenômenos humanos, estes como aqueles conservam características muito pessoais ou particulares cujo destaque aumenta a compreensão”; e ainda, apoia-se na opinião de Triviños (1987, p. 111), segundo a qual o grande valor do estudo de caso seria “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”.

3.2 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Para alcançar o objetivo delineado, o estudo de caso foi composto por diferentes etapas inter-relacionadas, sendo dividido em quatro fases, a saber: levantamento bibliográfico, coleta de informações, entrevista e construção da análise.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bancos de dados virtuais a fim de compor a revisão de literatura, de forma a conhecer melhor o tema e fundamentar o trabalho, por meio de artigos científicos, teses, dissertações e documentos legais referentes à educação. A revisão teve por base dois eixos principais: os aspectos relativos à história e às políticas públicas do ensino profissional no Brasil, e os aspectos relativos à formação de professores no Brasil.

Na segunda fase, através da coleta de informações, obtiveram-se dados sobre o fluxo das Licenciaturas (cursos ofertados, fluxo de entrada e saída, taxa de desistência e quantidade de inscritos) e documentos do *Campus* Januária do IFNMG, a saber: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), relatórios de gestão, histórico do *Campus* Januária, Projeto de Curso e Proposta do IFNMG. A coleta das variáveis de fluxo das

Licenciaturas foi obtida na Secretaria de Registros Acadêmicos do *Campus* Januária, no Setor de Pesquisa Institucional da Instituição e nos seus relatórios de gestão, compreendendo o intervalo de tempo entre 2007 (época em que a Instituição iniciou a oferta das Licenciaturas) e 2012. Já as informações documentais foram obtidas no portal eletrônico e nos arquivos da Instituição.

Ressalta-se que a análise documental foi realizada de forma direcionada e seletiva com relação ao tema, enfatizando-se a análise somente dos conteúdos que contribuiriam para a elucidação dos objetivos do presente estudo. Assim, o uso dos dados quantitativos e dos documentos oficiais da Instituição oportunizou o conhecimento do contexto analisado, servindo de subsídio para entender o processo de transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) Januária em IFNMG – *Campus* Januária, e a implementação das Licenciaturas para formação de professores da educação básica na referida Instituição.

Quanto à entrevista, optou-se pelo tipo semiestruturado, realizada face a face e gravada, sendo que um roteiro (vide Apêndice II) foi utilizado como guia para se cobrir a discussão de tópicos de interesse. A escolha pela entrevista semiestruturada apoia-se na visão de Triviños (1987, p. 152; 146), segundo a qual a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. Ademais, este tipo de entrevista “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação[...]”.

A seleção da amostra foi não probabilística, de cunho intencional, sendo selecionada a partir de critérios subjetivos, de acordo com a experiência da pesquisadora e com os objetivos do estudo. Levou-se em consideração a necessidade de o entrevistado ser gestor e/ou professor do *Campus* Januária na época da implementação das Licenciaturas, e estar diretamente ligado às discussões relativas ao referido processo no *Campus*. Neste sentido, a amostra foi composta por quatro sujeitos, sendo dois homens e duas mulheres, entre os quais, três entrevistados eram gestores no CEFET Januária quando teve início o processo de implementação das Licenciaturas³³, a saber: Diretor Geral, Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional³⁴ e Gerente de Graduação. O outro entrevistado era o professor responsável pelas Licenciaturas na

³³ Todos continuaram como gestores após a transformação da instituição em Instituto Federal (IF).

³⁴ Também denominado Diretor de Ensino.

Instituição, não sendo chamado de coordenador porque não havia, ainda, função gratificada para a atribuição.

A entrevista objetivou levantar as opiniões dos sujeitos sobre o processo de implementação dos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação básica no *Campus* Januária do IFNMG, bem como os determinantes que influenciaram este processo e o contexto histórico de transições pelas quais a Instituição passava. No momento da entrevista, os sujeitos da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (vide Apêndice I), no qual foram expostos os objetivos da pesquisa e que seria preservada a identidade dos entrevistados. Para a preservação do anonimato, os sujeitos da pesquisa foram codificados por meio de letras e números, a saber: entrevistado 1 (E1), entrevistado 2 (E2), entrevistado 3 (E3) e entrevistado 4 (E4). Os entrevistados apresentaram familiaridade com o objeto de estudo; portanto, as informações provenientes das entrevistas oportunizaram o enriquecimento da compreensão sobre o tema.

Apesar de não se observar o fechamento amostral por saturação como critério de suficiência dos dados, foi possível constatar tal determinante na pesquisa em tela, tendo em vista que “[...] as informações fornecidas pelos novos participantes da pesquisa pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados que estão sendo coletados” (FONTANELLA *et al.*, 2008, p. 17).

Para a construção de uma análise criteriosa, transformando dados coletados em resultados de pesquisas, fez-se necessário a utilização de determinados procedimentos a fim de sistematizar, categorizar e possibilitar a análise por parte do pesquisador. Assim, as entrevistas foram transcritas na íntegra e, posteriormente, as respostas foram categorizadas.

Para tratamento do material de análise, foi feito uso da técnica de análise de conteúdo na perspectiva de revelar o seu significado latente, sem deixar de abordá-lo com o rigor necessário. Para tanto, atentou-se para as recomendações de Bardin (1979) e Minayo (2000). Assim, a análise de conteúdo constitui em:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Quanto ao seu objetivo, Minayo (2000) esclarece que a técnica busca transpor o senso comum e o subjetivismo na interpretação, atingindo uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observações.

No presente estudo, a técnica de análise de conteúdo utilizada foi a temática ou categorial, que consistiu no desmembramento do texto em categorias, seguido por reagrupamentos por analogia (MINAYO, 2000). Bardin (1979) relata que o objetivo da referida técnica é descobrir núcleos de sentido que compõem uma comunicação, sob a forma de dados segmentáveis e comparáveis e não com sua dinâmica e organização.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 217), o recorte do conteúdo em temas ou fragmentos “pode melhor aproximar o pesquisador do sentido do conteúdo”, sendo a opção mais rica. Segundo aqueles autores, dados obtidos somente de palavras ou expressões são superficiais, pois, não levam em consideração seu contexto e seu sentido. Por outro lado, a escolha por frases ou parte de frases como unidades de análise podem se revelar mais expressivas (LAVILLE; DIONNE, 1999). Neste sentido, em relação às entrevistas, optou-se por realizar na presente pesquisa a análise de fragmentos, frases ou parte de frases. Assim, durante o estudo de caso, trechos das entrevistas são utilizados para embasar a discussão em questão.

Com relação às categorias e subcategorias de análise escolhidas, estas foram definidas de acordo com os objetivos traçados e, também, direcionadas pelas informações trazidas pelos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que a entrevista e o estudo do material permitiram o aparecimento de variáveis e fatores de influência que não foram considerados no início do trabalho.

Por fim, a construção da análise dos dados foi determinada a partir da revisão bibliográfica, das variáveis de fluxo das Licenciaturas do *Campus* Januária, dos documentos institucionais e das percepções dos entrevistados. De acordo com Kipnis (2005, p. 63), “a preocupação da visão qualitativa é descrever uma realidade complexa mais do que relacionar fatores por meio de sua mensuração. Busca-se compreender processos”. Portanto, são, justamente, as implicações da implementação das Licenciaturas para a formação de professores da educação básica dentro de um cenário de mudanças composto por diferentes concepções e visões que se pretendeu delinear.

As considerações finais recuperam as categorias e subcategorias de análise escolhidas para o estudo, estabelecendo uma articulação com os dados pesquisados e sinalizando os aspectos positivos e as fragilidades da política de implementação das

licenciaturas no *Campus* Januária do IFNMG. Além disso, apontam-se aspectos merecedores de atenção em novas pesquisas.

3.3 Caracterização do *Campus* Januária

O *Campus* Januária, lócus do estudo, é um dos sete *Campi* do IFNMG. Em dezembro de 2008, por meio da Lei nº. 11.892, o IFNMG foi criado pela integração entre o CEFET Januária e a Escola Agrotécnica Federal (EAF) Salinas, ambas se tornando *Campus* do IFNMG, juntamente com os novos *Campi* Almenara, Araçuaí, Arinos, Montes Claros e Pirapora, situados no Estado de Minas Gerais (MG). Atualmente, estão em fase de implantação mais dois *Campi* nas cidades de Diamantina e Teófilo Otoni. Assim, o referido Instituto é composto por uma estrutura multicampi com a Reitoria na cidade de Montes Claros (MG) e uma abrangência que engloba as seguintes regiões norte, noroeste e os vales do Jequitinhonha e Mucuri, em MG (vide Figura 2, a seguir).

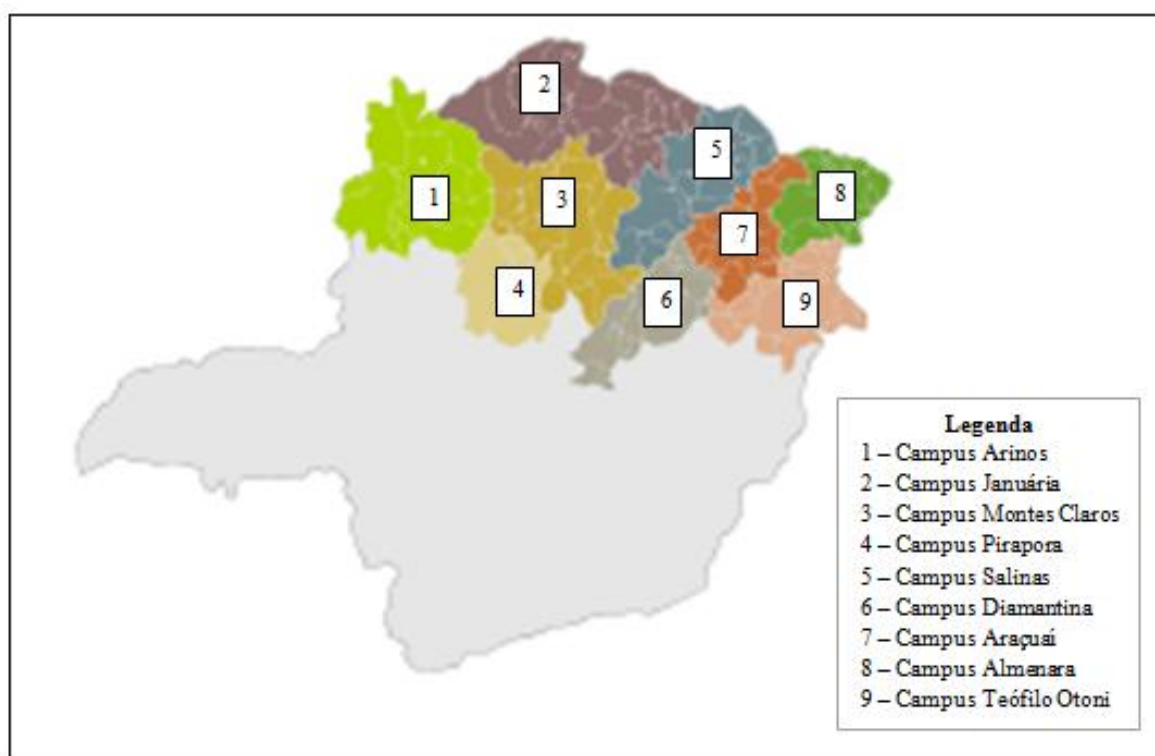


Figura 2 – Mapa do Estado de Minas Gerais com a abrangência dos *Campi* do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

Fonte: Adaptado de IFNMG (2013).

Os Institutos Federais (IFs) fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que possui ainda como integrantes a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR), o CEFET Rio de Janeiro, o CEFET Minas Gerais, as Escolas Técnicas Vinculadas (ETVs) às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

A Lei de criação dos IFs – Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – assim os definem:

Art. 2º. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, o PDI do IFNMG ressalta seu compromisso em formar e qualificar cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia, enfatizando o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. E ainda, compromete-se a desenvolver cursos de nível técnico, cursos de nível superior, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, além de realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (IFNMG, 2009).

O *Campus* Januária situa-se na cidade de Januária, município localizado na região norte de MG, a aproximadamente 600 km da capital do Estado, Belo Horizonte. Com uma população estimada, em 2010, de 65.463 habitantes, a cidade ocupa uma área territorial de 6.661 Km², com economia concentrada na agricultura, na pecuária e nos serviços gerais (IBGE, 2010).

Segundo informações do relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFNMG, o *Campus* Januária contempla uma área de abrangência de 48.324,853 km², com uma população estimada de 519.630 habitantes, composta por vinte e nove municípios, a saber: Bonito de Minas, Chapada Gaúcha, Conego Marinho, Icaraí de Minas, Itacarambi, Januária, Juvenília, Manga, Matias Cardoso, Miravânia, Montalvânia, Pedras de Marias da Cruz, Pintópolis, São Francisco, São João das Missões, Urucuaia, Catuti, Espinosa, Gameleiras, Jaíba, Janaúba, Mamonas, Mato Verde, Monte Azul, Nova Porteirinha, Pai Pedro, Porteirinha, Riacho dos Machados e Serranópolis de Minas (IFNMG, 2013b).

Quanto à oferta de cursos, atualmente o *Campus* disponibiliza, de forma presencial e/ou à distância, desde cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores até cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, ou seja, há uma diversificação grande na oferta de cursos, tanto com relação aos níveis, como às áreas e modalidades de oferta (vide Quadro 3, a seguir).

Quadro 3 – Cursos ofertados pelo *Campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) em julho de 2013, por tipo de curso e de oferta.

TIPO DE CURSO	TIPO DE OFERTA	CURSOS DO <i>CAMPUS</i> JANUÁRIA
Ensino Superior – Cursos de Graduação	Presencial	Licenciaturas em Matemática, Física, Ciências Biológicas; Bacharelados em Administração, Agronomia, Engenharia Agrícola e Ambiental; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.
Ensino Superior – Curso de Pós-Graduação	Presencial	Pós Graduação <i>lato sensu</i> – Especialização em PROEJA
Cursos técnicos	Presencial	Agropecuária integrado ³⁵ , Informática integrado e Informática subsequente ³⁶ /concomitante ³⁷ , Enfermagem subsequente/concomitante, Meio Ambiente subsequente/concomitante, PROEJA em Comércio integrado.
	Presencial (pelo PRONATEC)	Administração.
	À distância (pelo E-TEC Brasil)	Administração, Serviços Públicos, Meio Ambiente, Secretariado, Informática para Internet, Segurança do Trabalho, Hospedagem, Agente Comunitário de Saúde, Logística, Transações Imobiliárias, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Secretaria Escolar.
Formação inicial e continuada de trabalhadores	Presencial	Operação de Microcomputador.
	Presencial (pelo PRONATEC)	Agricultor Familiar, Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Biblioteca, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Instalador e Reparador de Redes de Computadores, Operador de Computador, Vendedor.

Fonte: Pesquisa institucional do *Campus* Januária.

³⁵ Integrado refere-se à modalidade de oferta de curso técnico de nível médio, onde a educação profissional se dá de forma integrada ao Ensino Médio, com uma única matrícula.

³⁶ Subsequente refere-se à modalidade de oferta de curso técnico de nível médio, onde o aluno já tenha concluído o Ensino Médio.

³⁷ Concomitante refere-se à modalidade de oferta de curso técnico de nível médio, onde o aluno esteja cursando o Ensino Médio, ao mesmo tempo, com matrículas distintas. No *Campus* Januária, tem-se apenas a concomitância externa, quando o aluno cursa o Ensino Médio em outra instituição.

Conforme os dados expostos no quadro apresentado anteriormente, o *Campus* Januária possui uma variedade considerável de sujeitos como público a quem se destina seu atendimento educacional, além de atuar nas áreas de pesquisa e extensão. O número de matrículas da referida Instituição ultrapassa o quantitativo de 6.500 alunos, conforme apresentado na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Quantidade de matrículas do *Campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), em julho de 2013.

TIPO DE OFERTA	NÍVEL DE ENSINO	QUANTIDADE DE MATRÍCULAS
Presencial	Superiores	864
	Técnicos	654
	FIC	33
Presencial PRONATEC	Técnicos	33
	FIC	210
Ensino à Distância	Técnicos	5057
Total geral em julho de 2013		6851

Fonte: Pesquisa institucional do *Campus* Januária.

A seguir, apresentar-se-á o estudo de caso em si, tratando de forma mais específica sobre a implementação das Licenciaturas para a formação de professores da educação básica no *Campus* Januária, bem como o contexto histórico de mudanças vivenciadas pela Instituição analisada.

CAPÍTULO IV – ESTUDO DE CASO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – *CAMPUS* JANUÁRIA

No presente capítulo tem-se a apresentação do estudo de caso sobre o processo de implementação dos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação básica no *Campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Dispõe-se, assim, de duas sessões interdependentes e mutuamente influenciáveis: a primeira refere-se à contextualização histórica e política do momento de transição pelo qual a Instituição passou durante a implementação dos cursos de licenciatura; a segunda tratou especificamente do processo de implementação das Licenciaturas para a formação de professores da educação básica na referida Instituição. As reflexões apresentadas foram realizadas sob uma visão focada no espaço local, decorrentes das perspectivas e vivências dos entrevistados, não sendo generalizáveis para o conjunto do País.

Neste sentido, é preciso enfatizar a concordância com o ponto de vista de Ludke e André (1986, p. 23) sobre o estudo de caso: “Como cada caso é tratado como único, singular, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância”.

4.1 A trajetória histórica do *Campus* Januária

Ao longo do tempo, as políticas educacionais voltadas à educação profissional sofreram mudanças decorrentes do contexto histórico, político e social vivenciados nas terras brasileiras. Na presente pesquisa, os objetos de análise são compreendidos considerando sua inserção em uma determinada realidade histórica e política. Ludke e André (1986) ressaltam que para uma apreensão mais completa do objeto relativo ao estudo de caso, é necessário observar atentamente o contexto em que este se situa. Assim, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem. Desta forma, julgou-se importante realizar uma análise das transformações pelas quais o IFNMG passou em seu percurso, levando em conta as experiências e vivências dos entrevistados, com o intuito de entender qual o sentido atribuído às recentes mudanças ocorridas no *Campus* Januária do referido Instituto, principalmente aquelas relativas à oferta de Licenciaturas.

No decorrer dos mais de cinquenta anos de existência do *Campus* Januária, a instituição passou por diferentes reestruturações em sua conformação e em sua denominação, sofrendo alterações conforme iam se modificando as políticas voltadas à educação profissional. Primeiramente, a Instituição recebeu a denominação de Escola Agrotécnica de Januária. Posteriormente, passou à denominação de Colégio Agrícola de Januária, Escola Agrotécnica Federal (EAF) de Januária, Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) Januária e, finalmente, *Campus* Januária do IFNMG.

4.1.1 *Campus Januária: de Escola Agrotécnica a Centro Federal de Educação Tecnológica*

A instituição foi fundada durante o Governo de Juscelino Kubitschek em 1960, através da Lei nº. 3.853, de 18 de dezembro, com a denominação de Escola Agrotécnica de Januária, e se destinava a ministrar os cursos previstos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que eram direcionados à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. No Governo desenvolvimentista de Kubitschek, o ensino profissional era visto como meio para o atendimento às novas demandas surgidas com a expansão industrial. Nesta conjuntura, a formação de mão de obra capacitada era necessária para aumentar a produtividade e promover o desenvolvimento do País, evidenciando as escolas de ensino profissional.

No ano seguinte à fundação da Escola Agrotécnica de Januária, foi publicada a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as diretrizes e bases para a educação nacional. O referido ditame determinava que o Ministério da Educação e Cultura exerceria “as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação (art. 6º)” (BRASIL, 1961). Além disso, determinava que os diplomas dos cursos técnicos de grau médio, para fins de validade nacional, teriam seu registro feito pelo Ministério da Educação e Cultura. Todavia, apenas no ano de 1967, com a publicação do Decreto nº. 60.731, de 19 de maio, os órgãos de ensino vinculados ou subordinados ao Ministério da Agricultura, entre os quais, o Colégio Agrícola de Januária, foram transferidos para o Ministério da Educação e Cultura.

O histórico disponibilizado no portal eletrônico do *Campus* Januária aponta que após sua implantação, a escola teve que se adequar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, e providenciar uma estrutura física mínima e suficiente ao início de seu funcionamento – algo desafiante para a Instituição:

[...] era ínfima a infraestrutura física e de pessoal desta instituição de ensino, contrastando com grandes desafios, já que contava com pouco mais de 05 prédios, para que se instalassem Direção Geral, salas de aulas, refeitório e dormitórios. O ensino, inicialmente, caracterizou-se pela informalidade. Os alunos não recebiam históricos nem certificados, até o ano de 1964, quando, efetivamente, começa a ministrar o Curso Ginásial Agrícola, com a matrícula da primeira turma em regime de internato, servindo a alunos provenientes da comunidade januarense, de toda a região do vale do São Francisco e de outros Estados (IFNMG, 2013d).

Além do início da oferta do curso Ginásial Agrícola e do regime de internato, o ano de 1964 foi marcado também pela modificação de sua denominação, que passou a ser Colégio Agrícola de Januária, com a publicação do Decreto nº. 53.558, de 13 de fevereiro, assinado pelo Presidente João Goulart.

Em 1993, durante o Governo de Itamar Franco, a Instituição passou por importante mudança ao ser transformada em autarquia, por meio da Lei nº. 8.731, de 16 de novembro, adquirindo autonomia didático-pedagógica e administrativa.

Um ano depois, no dia 08 de dezembro de 1994, a Lei nº. 8.948 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou as Escolas Técnicas Federais (ETFs) em CEFETs. Posteriormente, em 1998, a Lei nº. 9.649, de 27 de maio, incluiu um dispositivo naquela Lei que oportunizou também às Escolas Agrotécnicas transformarem-se em CEFETs³⁸ após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido pelo Ministério da Educação e do Desporto³⁹.

Antes da “Cefetização” da EAF Januária, como parte das reformas educacionais estabelecidas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, deu-se o Decreto nº. 2.208, em 1997, para regulamentar dispositivo da Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394 – referentes à educação profissional. A EAF de Januária, como as demais instituições de educação profissional, tiveram que rever a oferta de seus cursos para se adequar à legislação, conforme relato de um dos sujeitos entrevistados na referida pesquisa: “[...] o Decreto 2.208 **fragiliza** a oferta do ensino médio integrado, ele rompe a integração, então, essas escolas, Januária, por exemplo, foi um foco de **resistência**, [...]” (E2) (grifo nosso).

³⁸ Apesar da possibilidade de as Escolas Agrotécnicas se Cefetizarem ter surgido em 1998, a EAF de Januária só atingiu este feito no ano de 2002.

³⁹ Tal avaliação levava em consideração “[...] as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro” (art. 3º, § 3º, Lei nº. 8.948/1994) (BRASIL, 1994).

Diante do exposto, faz-se necessário enfatizar as palavras “fragiliza” e “resistência”, que indicam certo sentimento de insatisfação e relutância com o fim da integração entre a educação profissional e o Ensino Médio. O referido ditame causou muita polêmica não somente na EAF de Januária, mas influenciou grandemente todas as instituições que compunham a Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do País devido ao retrocesso na concepção de educação profissional e também pelas restrições de acesso aos cursos, uma vez que se tornou exigência a conclusão do Ensino Médio ou a realização do curso em regime de concomitância à referida etapa de ensino.

Ademais, foi preciso realizar grandes mudanças no currículo dos cursos ofertados pelas instituições. Freitas *et al.* (2013) relatam que o formato institucional assumiu um modelo de currículo modular com saídas intermediárias para o atendimento das demandas emergenciais do mercado de trabalho – vinculação institucional que priorizava o setor privado (modelo “Sistema S”) em detrimento do público. Aqueles autores esclarecem ainda que a resistência por parte das instituições que compunham a Rede de EPT para implantação das referidas mudanças deveu-se ao seu caráter marcadamente privatista e mercadológico.

No ano de 2002, apesar da perspectiva favorável que permeava o processo de “Cefetização” da EAF de Januária, a Instituição passou por dificuldades para se adequar a uma proposta tangível de transformação, conforme relatos de alguns entrevistados: “[...] os pré-requisitos pra essa transformação eram muitos, as exigências eram muito grandes. A instituição trabalhou muito para conseguir a transformação de Agrotécnica para CEFET [...]” (E3); “Tínhamos muitos problemas para preencher todos os quesitos para “Cefetizar” [...]” (E4).

Em que pesem as dificuldades enfrentadas para a “Cefetização”, vale ressaltar, na opinião dos entrevistados, o esforço empreendido pela Instituição para conseguir aprovar sua proposta de “Cefetização” como ação importante para o seu crescimento, conforme pode ser evidenciado no relato a seguir:

[...] o CEFET nasce de uma perspectiva de reestruturação do ensino técnico no governo Fernando Henrique Cardoso... Ao mesmo tempo que há um sucateamento dessa educação profissional ainda há essa possibilidade de “Cefetização” [...]. Com os recursos do PROEP eles conseguem se “Cefetizar” (E2).

Segundo Ferreira (2006), o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) surgiu como forma de apoiar a reforma da educação profissional que estava em curso e teve impactos determinantes na concepção e na organização das redes, das

instituições e dos programas de educação e formação profissional, tanto na esfera pública quanto no segmento comunitário e na iniciativa privada. Aquela autora assim contribui para o entendimento do processo de reforma:

A visível mudança na orientação da política federal em relação à Educação Profissional não a isentou de críticas. A reforma implementada pelo MEC foi vista por muitos como um desmonte da rede federal existente, na medida em que deveria ampliar o acesso a um número maior de estudantes. Além disso, o financiamento das políticas sociais - acompanhamento e análise e expansão pelo setor privado é considerado uma estratégia de afastamento do Estado de suas obrigações para com a educação (FERREIRA, 2006, p. 298).

Portanto, observa-se que houve muitas críticas à reforma empreendida durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, que atingiram sobremaneira a organização e o trabalho da EAF de Januária, entre as quais: o fim da integração entre Ensino Médio e educação profissional e a diminuição do acesso aos cursos técnicos devido às exigências provenientes desta separação; a mudança no modelo de currículo; e, o afastamento do Estado da responsabilidade de custear a educação, o que impactou diretamente na qualidade da educação profissional e provocou uma redução do prestígio e da valorização das referidas Instituições, como, por exemplo, as Escolas Agrotécnicas.

Neste contexto, a possibilidade de “Cefetização” era entendida como oportunidade para promover o crescimento da Instituição, que passaria a ter uma autonomia didático-pedagógica maior, com a chance de ofertar cursos superiores, ampliando a oferta não somente de vagas, mas de cursos, para atender uma demanda da sociedade e do mundo do trabalho, beneficiando a região de abrangência da Instituição.

Assim, no ano de 2002, dois grandes acontecimentos entraram para a história da Instituição: a sua transformação em CEFET Januária, no dia 13 de novembro, e a autorização para o funcionamento de seu primeiro curso superior, de Tecnologia em Irrigação e Drenagem.

Pondera-se, entretanto, que até então, o Ensino Superior não fazia parte da missão da Instituição. Neste sentido, foi necessário repensar não somente sua infraestrutura física e de pessoal, mas a própria mentalidade institucional e os documentos que regulamentavam o seu funcionamento – a Instituição era voltada, até então, somente para a formação em nível técnico. De fato, mudanças tão importantes requerem reflexão e debate – aspectos que se tornam viáveis com o decorrer do tempo e o envolvimento das pessoas nas discussões. Assim, chamou particularmente atenção a declaração de um dos entrevistados, como se segue:

[...] é uma política pública que vem de cima para baixo. Ela é apropriada pelas pessoas de forma até equivocada porque ninguém estava preparado para o processo. Imagina uma escola com 40 anos, vivendo enquanto Agrotécnica, ofertando um único tipo de formação - que era o curso técnico - tornar-se completamente diferente. [...] para se “Cefetizar” eles tiveram que abrir um curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. Ninguém sabia o que era um curso de Tecnologia, qual era a demanda do ensino superior?! Eles instituem o ensino superior sem sequer ter um regulamento! Os regulamentos são feitos a partir das demandas que vão surgindo. Não tem um programa na secretaria, tudo é feito manualmente. A ampliação dessa oferta gera um grande problema escriturário para a instituição. Há uma sobrecarga de trabalho para as pessoas [...] (E2).

Diante do exposto, depreende-se que a Instituição não estava preparada de modo suficiente para a oferta de educação superior, tanto no que diz respeito à infraestrutura física e de pessoal como em relação aos regulamentos institucionais e a própria mentalidade dos servidores. Ainda segundo os relatos apresentados anteriormente, a mudança trouxe consigo um aumento de encargos e responsabilidades, sem, contudo, haver uma suficiente preparação prévia. Tal aspecto provocou, segundo os relatos, sobrecarga de trabalho para algumas pessoas.

Todavia, deve-se considerar que mesmo com todas as dificuldades existentes, os entrevistados reconhecem a “Cefetização” da Instituição como um processo profícuo e necessário para o seu desenvolvimento, sendo as vantagens muito mais relevantes do que as dificuldades enfrentadas.

Em meio às vantagens apontadas, tem-se aquela que mais foi ressaltada pelos entrevistados: no processo de transição de EAF para CEFET, a mudança mais perceptível estava relacionada à ampliação da sua autonomia didático-pedagógica, possibilitando a oferta de Ensino Superior, conforme os relatos que se seguem:

[...] o primeiro item mais importante e a perspectiva de todo mundo era a questão da autonomia. A Escola Agrotécnica não tinha autonomia para ofertar cursos superiores, e com a autonomia tanto em cursos superiores, quanto na pesquisa e na extensão [...] (E1).

A perspectiva é buscar uma autonomia pedagógica e administrativa visando ampliar a oferta de educação pública de qualidade, como também atender uma demanda da sociedade e também do mundo do trabalho [...] (E3).

Na visão dos entrevistados, a perspectiva da EAF de Januária com a “Cefetização” era o crescimento da Instituição – o que traria benefício para a região de abrangência, considerada carente em oferta de educação pública de qualidade. Denotar-se-ia, então, uma ampliação na oferta de vagas, atrelada à possibilidade de desenvolver

pesquisa e extensão, e ao aumento da sua autonomia didático-pedagógica com a possibilidade da oferta de cursos superiores.

No decorrer dos anos, como CEFET Januária, vários cursos de nível superior foram autorizados e iniciaram funcionamento (vide Quadro 4, a seguir).

Quadro 4 – Cursos superiores autorizados no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) Januária e ano de início de seu funcionamento.

	Curso	Autorização	Início de funcionamento
CEFET Januária	Tecnologia em Irrigação e Drenagem	Portaria nº. 3.634, de 19 de dezembro de 2002.	2004
	Tecnologia em Sistemas de Informação ⁴⁰	Resolução Conselho Diretor nº. 003, de 20 de Setembro de 2005.	2006
	Tecnologia em Administração ⁴¹	Resolução Conselho Diretor nº. 004, de 20 de Setembro de 2005.	2006
	Bacharelado em Administração de Empresas	Resolução Conselho Diretor nº. 011, de 28 de dezembro de 2006.	2007
	Licenciatura em Matemática	Resolução Conselho Diretor nº. 010, de 04 de outubro de 2006.	2007
	Bacharelado em Agronomia	Resolução Conselho Diretor nº. 001, de 11 de outubro de 2007.	2008
	Licenciatura em Física	Resolução Conselho Diretor nº. 04, de 04 de junho de 2008. ⁴²	2008

Fonte: IFNMG (2013d) e arquivos da Instituição.

Diante do exposto, é possível observar que a Instituição iniciou a oferta de sete cursos superiores em pouco mais de seis anos funcionando como CEFET, o que demandava um investimento significativo em infraestrutura física e de pessoal. Ciavatta (2006) relata que, com o reconhecimento dos CEFETs como instituições de ensino superior, a prioridade tendia a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio.

⁴⁰ Posteriormente, teve sua denominação modificada para Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

⁴¹ Posteriormente, teve sua denominação modificada para Tecnologia em Gestão Comercial.

⁴² Outro ato legal de criação e funcionamento do curso foi publicado em 2009, já como *Campus Januária* do IFNMG: Portaria nº 150, de 29 de setembro de 2009.

Assim, a Instituição, que há poucos anos era totalmente voltada à oferta de cursos técnicos, precisou se reordenar em pouco tempo, a fim de atender às novas demandas advindas da diversidade de cursos superiores que passou a ofertar: tecnologia, Bacharelado e Licenciatura em diversas áreas: Ciências Exatas, Humanas e Biológicas.

4.1.2 Campus Januária: de Centro Federal de Educação Tecnológica a Instituto Federal

Em 2007, foram publicados dois documentos que balizaram o processo de criação dos Institutos Federais (IFs). No dia 24 de abril, foi assinado, pelo Presidente da República, o Decreto nº. 6.095, que estabelecia diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Posteriormente, no dia 12 de dezembro, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Chamada Pública do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Chamada Pública MEC/SETEC nº. 002/2007, que estabelecia normas e condições⁴³ para a construção de propostas de constituição de IFs.

A discussão que vinha sendo feita em alguns espaços da Rede Federal de EPT antes do Decreto nº. 6.095/2007, dizia respeito à transformação de alguns CEFETs em Universidade Tecnológica. Domingos Sobrinho (2008) alega que, por este motivo, naquela época, a figura do IF passou a se constituir, do ponto de vista representacional, em uma estranha novidade.

Se a representação social (o sentido coletivo) da instituição universitária e a configuração jurídica da mesma são sentidos “palpáveis” para a sociedade e a rede, em particular, porque produtos de uma construção histórica, o sentido social do Instituto inexistente e a sua configuração jurídica é algo por construir (DOMINGOS SOBRINHO, 2008, p. 1).

É nessa conjuntura que o CEFET Januária, em articulação com a EAF de Salinas, se uniram para construir a proposta do IFNMG.

⁴³ Entre as missões a que a Instituição deveria se propor, estava a oferta de programas de formação pedagógica inicial e continuada com vistas à formação de professores para a EPT e educação básica, devendo ser observadas as demandas de âmbito local e regional, com ênfase para as áreas de ciências da natureza e matemática.

[...] nós tivemos a coragem, naquela época, de montar o projeto para tentar a transformação em Instituto. [...] para construir uma proposta palpável a instituição tinha que ter minimamente uma oferta daquilo que era exigido na própria lei de criação dos Institutos Federais: o percentual de 50% para ensino médio, 20% para licenciatura e os 30% distribuídos no PROEJA e em bacharelados ou em outras modalidades (E2).

[...] nós entramos por conta também da autonomia e da estrutura que o CEFET de Januária tinha, e essa autonomia é em relação à oferta de todas as modalidades e níveis de ensino (E1).

Quanto a se transformar em IF, foi mais tranquilo pois tínhamos uma boa equipe e já contávamos com cursos superiores, já trabalhávamos com a educação em todos os níveis e tínhamos uma boa estrutura física e humana (E4).

Diante dos relatos expostos anteriormente, percebe-se, em relação ao trabalho desenvolvido pela Instituição na construção da proposta para tornar-se IF, que o fato de o CEFET Januária já ofertar as modalidades e níveis de ensino mencionados na Chamada Pública foi fator que influenciou para a decisão por tentar aderir à nova institucionalidade e, na percepção de alguns entrevistados, contribuiu para a aceitação da proposta por parte da Secretaria em questão (SETEC).

Para discutir com a comunidade institucional e dar forma à proposta, foram realizadas audiências públicas tanto em Januária como em Salinas:

[...] nós tivemos audiências públicas em Salinas e Januária, que foram as duas autarquias que se integraram para formar o Instituto Federal do Norte de Minas [...]. [...] eu enxergo que o processo não foi intempestivo, mas foi muito célere, foi muito rápido! Porque ainda pairavam algumas dúvidas... o que o CEFET não podia que o Instituto poderia? O que vem agregar a esse novo ente? Que vantagem nós teríamos? Então, no primeiro momento, pairaram dúvidas por parte dos servidores. [...] a comunidade acadêmica, a comunidade escolar, ficou meio em dúvida... e nós não tivemos muito tempo para fazer um número de audiências maior para sanar as dúvidas [...] (E3).

Depreende-se da declaração acima, que houve preocupação em discutir a proposta da nova institucionalidade com a comunidade interna. Contudo, segundo o referido relato, não houve tempo suficiente⁴⁴ para promover uma reflexão e um debate adequados sobre a nova política. Tal fato pode ter causado um sentimento de insegurança na comunidade interna em razão das mudanças pelas quais a Instituição passaria, o que pode ter gerado conflitos diante das incertezas que pairavam sobre a

⁴⁴ Após a publicação da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, as instituições interessadas em constituir os IFs tiveram noventa dias para enviar suas propostas.

transformação em um novo ente organizacional. Souza (2010, p. 86) contribui para esclarecer este processo ao observar:

Para que as mudanças aconteçam de modo planejado, é preciso que todos do grupo se abram de forma que uma nova cultura institucional vá sendo construída paulatinamente. Uma situação de mudança revolucionária pode criar na organização novas sensações para os sujeitos do processo, que podem se sentir perdidos em meio a tantas inovações.

Todavia, na visão dos entrevistados, a transformação em IF traria mais benefícios à Instituição, conforme o relato a seguir:

[...] Naquele momento a gente entendeu que transformando em Instituto teríamos uma maior autonomia, uma maior inserção uma vez que o CEFET foi criado por várias leis e não tinha uma identidade bem consolidada, e o Instituto não, o Instituto foi criado por uma única lei. [...] a gente enxergou que, com o novo ente, caminharíamos para uma maior autonomia pedagógica, maior autonomia administrativa e até propriamente financeira (E3).

Diante do referido relato, percebe-se que o fato de os IFs serem criados por uma única Lei, atuando em rede por todo o País, faria com que tais instituições detivessem uma capacidade maior de articulação, o que as beneficiaria em termos políticos e de gestão. Segundo Souza (2010, p. 87), “[...] os CEFETs contribuíram para o desenvolvimento local, mas não estavam coligados com um projeto de desenvolvimento nacional como os Institutos Federais”.

[...] eu vejo que o processo de criação dos Institutos veio para ficar com identidade forte, que hoje tem um poder de conversa, de barganha, muito maior do que as Escolas Agrotécnicas, do que os CEFET's, porque imagina o seguinte: quantas Agrotécnicas tivemos no país! Quantos CEFET's! Hoje nós temos 42 Instituições, que aglutinam uma série de *campi*, quase 500 *campi*, 500, 600[...] (E3).

Ademais, apesar de a transformação em IF não ser obrigatória, é importante destacar, na visão de alguns entrevistados, que havia certo temor em relação à não adesão:

[...] Essa chamada pública não nos obrigou a uma corrida para transformarmos em Instituto. Nos deu liberdade, tanto para a Agrotécnica quanto para o CEFET, de continuarmos sendo tanto CEFET quanto Agrotécnica. Mas após a análise de todos os pontos positivos de sermos

Instituto ao invés de continuarmos sendo CEFET, pesou para que nós caminhássemos para ser um novo ente, no caso Instituto Federal (E3).

Se tivéssemos hoje como uma unidade isolada seria muito pior, então, a adesão se deu por uma necessidade política, por uma vontade política de uma macro política que chega ao espaço micro, que as instituições, e a gente acata (E2)

Concordando com o pensamento dos dois entrevistados, Bueno (2012) destaca que por mais que o termo “voluntário” fosse encontrado na Chamada Pública de adesão, o grande número de adesões perpassou pelo receio que aquelas instituições tiveram de ficar fora da política e de serem penalizadas com cortes orçamentários, estagnação do quadro de servidores docentes e administrativos, além de serem impedidas de galgar o patamar institucional que almejavam. Neste sentido, Amorim (2013, p. 128) expressa sua concordância com tal posicionamento e relata:

A pressão do governo aumentou e as escolas experimentaram a sensação de que a opção pela Ifetização não era tão livre, já que a não adesão ao novo modelo poderia causar prejuízos – o governo deixou clara a impossibilidade das EAF's se transformarem em CEFETs, bem como que as Escolas Agrotécnicas que não aderissem ao novo modelo não poderiam ofertar ensino superior. Ademais, o MEC iria priorizar o repasse de recursos financeiros e a capacitação/ampliação do quadro docente apenas para as escolas que se transformassem em IFETs.

Foi permeado por esta instabilidade e por estas indefinições que a proposta do IFNMG foi aprovada e, em 29 de dezembro de 2008, foi publicada a Lei nº. 11.892, que cria os IFs, entre os quais, o IFNMG, e institui a Rede Federal de EPT. Sobre esta transição, chama a atenção o seguinte relato de um dos entrevistados:

Quando a escola ainda estava pensando o que era ser CEFET surge a mudança [...] sem nem saber ainda o que era ser CEFET, sem se institucionalizar formalmente [...] a própria normatização da instituição ainda era de Escola Agrotécnica, estávamos em fase de discussão para efetivar estes documentos de CEFET, surge à possibilidade para institucionalização dos Institutos Federais (E2).

É importante ressaltar que o *Campus* Januária vigorou como CEFET por pouco mais de seis anos. Do relato exposto anteriormente, é possível observar que a identidade da instituição enquanto CEFET ainda estava em construção quando surgiu a possibilidade de tornar-se IF, o que demonstra que a velocidade com a qual a Instituição

foi sofrendo transformações dificultou o estabelecimento de uma identidade forte e efetiva como um centro federal de formação tecnológica.

Com a mudança de CEFET para IF, surgiu a necessidade de que o *Campus* Januária ampliasse sua capacidade formativa e se consolidasse como Instituição de formação de professores, conforme estipulado na Lei de criação dos IFs. Contudo, a identidade da Instituição em análise ainda é algo estranho devido às mudanças que ainda hoje se fazem presentes na mesma, conforme se depreende do relato exposto a seguir:

[...] essa identidade é altamente abalada até hoje [...] é um ponto de discussão: que identidade é essa? [...] que rumos esse curso (Licenciatura) vai tomar nesse contexto, de Instituto Federal, que se preocupa com uma vastidão de programas exigidos pelo Governo Federal? (E2).

Assim, é possível observar certo sentimento de insegurança decorrente das modificações pelas quais a escola passou e continua a passar, com o constante surgimento de novas responsabilidades e atribuições, como, por exemplo, a oferta de ensino presencial e/ou à distância, nos diversos níveis e modalidades, e o atendimento aos diversos programas instituídos pelo Governo Federal. Segundo Machado (2011), é preciso destacar alguns fatores preocupantes que emergem da enorme expansão da Rede Federal de EPT, entre os quais, a garantia da sustentabilidade pedagógica e de gestão à expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos técnicos e Formação Inicial e Continuada (FIC) – com destaque para as modalidades Ensino Médio integrado e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), à distância, EPT inclusiva, EPT do campo, indígena e quilombola – estas são urgências que vem à tona devido à enorme expansão, e às elevadas metas previstas pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.

Neste sentido, a Instituição caminha abalada pela instabilidade das políticas estatais, que atribuem como responsabilidade dos IFs uma vastidão de programas e cursos, entre os quais, a oferta de cursos de formação de professores. Apesar do fato e do impacto sentido pelas sucessivas transformações vivenciadas pela Instituição, traço comum às entrevistas aponta que o aumento da autonomia, conseguido no decorrer dos anos e das mudanças políticas relativas à Rede Federal de EPT, teve influência benéfica no desenvolvimento da educação ofertada, com a possibilidade de ampliação do atendimento e com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Para a comunidade acadêmica foi sem dúvida um grande avanço (transformação de CEFET em IF) e um ganho, porque apesar de já sermos CEFET e já termos uma estrutura mínima em relação à pesquisa, à extensão e ao ensino superior, ainda não tínhamos a total autonomia como as universidades. A aceitação foi muito favorável por conta também dessa autonomia, que posteriormente os Institutos deveriam ter. A comunidade externa ficou muito preocupada, no caso de Januária perder a sede, mas a comunidade acadêmica, a comunidade interna, ficou muito satisfeita e vislumbrou todos os ganhos que seriam provenientes dessa adesão[...] (E1).

O ponto mais ressaltado pelos entrevistados como positivo para a transformação em IF relaciona-se, mais uma vez, ao aumento da sua autonomia. No entanto, deve-se considerar que a referida autonomia modifica-se com a nova institucionalidade. Se antes o CEFET Januária possuía autonomia didática e administrativa, agora, como *Campus* Januária do IFNMG, a instituição analisada encontra-se subordinada à Reitoria do IFNMG, conforme se verifica em seu Estatuto: “A Reitoria é o órgão executivo do IFNMG, cabendo-lhe a administração, coordenação e supervisão de todas as atividades da Autarquia (art. 15) (IFNMG, 2013c)”. Este pode ter sido um ponto de impasse, conforme o relato que segue:

[...] aquela autonomia que o CEFET Januária tinha, após a transformação em *Campus* Januária já não teve mais porque é o Instituto como um todo que tem autonomia. Esse pode ter sido, na concepção de alguns, um ponto causador de muitas dificuldades: de relacionamento, de entendimento e de dupla interpretação [...]. [...] depois da junção ia se tornar uma instituição única com a gestão principalmente na Reitoria; os *campi* têm autonomia didático e financeira, mas na verdade estão subordinados à gestão da Reitoria (E1).

Reiterando o comentário anterior, outro entrevistado declara: “A comunidade ficou desconfiada pois, com a mudança da Reitoria para Montes Claros, temia que o *Campus* Januária perdesse a autonomia [...]” (E4). Assim, tais declarações podem ter significado, ainda que de forma velada, momentos de dificuldade enfrentados pela Instituição para a sua transformação em IF. Se há uma subordinação à Reitoria e esta precisa gerir vários *Campi* diferentes, com peculiaridades intrínsecas, mostram-se mais propícios os momentos de impasse. Neste sentido, é Interessante observar ainda a perspectiva de um dos entrevistados, que demonstrou certa duplicidade de opinião sobre esta autonomia:

[...] imagina o seguinte [...] duas instituições (CEFET Januária e EAF Salinas) que são autárquicas, que são autônomas, de repente essa autonomia vai por terra [...] (E3).

[...] eu vejo que hoje... o instituto tem muito mais autonomia, ele tem muito mais inserção na comunidade, inserção social. [...] nos deu a prerrogativa também de estar em todos os níveis de ensino [...]. E também de estarmos em rede em todo o país [...] essa realidade era completamente diferente (E3).

O relato apresentado anteriormente permite entrever que, apesar de inicialmente a questão da autonomia ser preocupante, com o tempo, acabou sendo um processo benéfico para a Instituição. Todavia, segundo Pacheco (2011), o que está colocado para os IFs ilustra de forma clara a relatividade da autonomia. Esta, segundo aquele autor, apesar de concedida para proporcionar uma autogestão, possui limites bem definidos pela missão social do agente. Em consequência, “a autonomia deve ser exercida nos limites de um projeto de nação esculpido democraticamente pela população. E à sociedade devem estar submetidos os interesses específicos de qualquer representação, por mais legítimos que sejam” (PACHECO, 2011, p. 31). E ainda, quando se refere ao Ensino Superior, a oferta deste nível de ensino é regida por uma legislação própria e as Instituições que possuem autonomia para a sua oferta a possuem de forma relativa, pois estão submetidas à regulamentação, supervisão e avaliação pelo MEC. Logo, a autonomia pertencente aos IFs é condicional, uma vez que estes devem subordinar-se à legislação, resignar-se aos anseios da população e limitar-se a sua missão social.

Especificamente sobre o Ensino Superior da Instituição, com a transformação do CEFET Januária em *Campus* Januária do IFNMG, houve a criação e oferta de apenas mais dois cursos superiores (vide Quadro 5, a seguir), o que demonstra uma postura mais conservadora, como sinal de que a Instituição buscava consolidar os cursos superiores já iniciados pelo CEFET Januária.

Quadro 5 – Cursos superiores autorizados no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Januária, e ano de início de seu funcionamento.

	Curso	Autorização	Início de funcionamento
<i>Campus</i> Januária	Engenharia Agrícola e Ambiental	Portaria nº 150, de 29 de setembro de 2009.	2010
	Licenciatura em Biologia ⁴⁵	Portaria nº 50, de 29 de setembro de 2009.	2010

Fonte: IFNMG (2013d) e arquivos da Instituição.

⁴⁵ Posteriormente, teve sua denominação modificada para Licenciatura em Ciências Biológicas, através da Resolução do Conselho Superior nº. 08, de 02 de março de 2012.

Apesar das transformações pelas quais passou ao longo dos anos e da diversificação e aumento no número de cursos ofertados, em diferentes áreas e modalidades de ensino, o *Campus* Januária é reconhecido pela sua história e sua atuação, como referência no ensino agrícola, assumindo importante influência na educação profissional de sua região de abrangência. Neste sentido, Neves (2010, p. 28) destaca que “esta identidade se transfere, mesmo que de forma temporária (esperada) ao Instituto”. Assim, na Instituição analisada, a oferta de cursos de formação de professores não pode se privar de sofrer influência da educação profissional ofertada ao longo de seus mais de cinquenta anos de existência.

4.2 A oferta de cursos de Licenciatura para a formação de professores da Educação Básica no *Campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

O *Campus* Januária tem atuado, tradicionalmente, na formação profissional, especialmente no setor agrícola, conforme demonstram suas raízes históricas, discutidas no item anterior. Para a Instituição, a oferta de formação de professores é uma missão recente, permitida após o ano de 2002 quando a mesma tornou-se CEFET. Todavia, a primeira Licenciatura – em Matemática, iniciou apenas no ano de 2007. A oferta dos referidos cursos é uma atribuição desafiadora, tendo em vista que demanda uma (re)estruturação não somente da infraestrutura física como do quadro de pessoal, da mentalidade de servidores e alunos para a flexibilidade de possibilidades internas, bem como da necessidade de (re)construção dos documentos internos que gerenciam o seu funcionamento. E ainda, ao ofertar cursos de Licenciatura, a Instituição passa a necessitar de um domínio teórico e metodológico do campo das Ciências Humanas.

Ao ofertar diversos tipos de cursos, em diferentes áreas e em todos os níveis de ensino, o *Campus* Januária precisa articular uma diversidade de projetos educacionais. Sousa e Beraldo (2009, p. 7) observam que “[...] esse largo espectro de atuação dos IFs compromete a identidade construída na história dessas instituições e pode repercutir na qualidade do ensino”. Portanto, objetivando compreender o processo de implementação dos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação básica no *Campus* Januária do IFNMG, buscou-se respaldo na revisão de literatura realizada anteriormente, nas variáveis de fluxo destes cursos, em documentos institucionais e na visão dos gestores e docentes da Instituição que participaram diretamente do referido processo. A análise engloba as demandas e motivações que levaram a Instituição a

ofertar esta modalidade de curso, como se deu o seu processo de implementação, bem como os aspectos de influência no mesmo. Ao final, trata-se de apontar mudanças necessárias, no cenário interno e externo à Instituição, para o sucesso da implementação destes cursos.

4.2.1 Demandas e motivações que levaram a Instituição a ofertar cursos de Licenciatura

A formação de professores no *Campus* Januária teve início ainda na época em que a Instituição era CEFET, com o Curso de Licenciatura em Matemática, no ano de 2007. Posteriormente, foram implementadas as Licenciaturas em Física e Biologia⁴⁶, nos anos de 2008 e 2010, respectivamente. Ressalta-se que estratégias políticas no âmbito da educação profissional foram orientando as mudanças a serem realizadas, trilhando os rumos a serem seguidos pela Instituição, que passou de uma oferta opcional de cursos de Licenciatura, durante a época de CEFET, a uma oferta obrigatória, estipulada em Lei, após a transformação em IF, conforme especificado em seu ditame de criação – Lei nº. 11.892/2008:

Art. 7º. [...] são objetivos dos Institutos Federais:

[...];

VI - ministrar em nível de educação superior:

[...];

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008).

Ainda, a supracitada Lei estabelece:

Art. 8º. No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º (BRASIL, 2008).

⁴⁶ Posteriormente, teve sua denominação modificada para Licenciatura em Ciências Biológicas, através da Resolução do Conselho Superior nº. 08, de 02 de março de 2012.

Neste momento, faz-se necessário informar que o *Campus Januária* não oferta ou ofertou cursos de formação pedagógica, conforme o relato de um dos entrevistados, expresso a seguir:

Era para ter ofertado programas de formação pedagógica, sempre foi à pretensão e a necessidade, mas por falta de estrutura e por falta de pessoal... Porque o quadro ainda é muito reduzido, professores na área de didática, professores para trabalhar com formação, e essa estruturação ainda está sendo feita para que possa ofertar formação de professores como um todo, principalmente para professores que já são nossos servidores e que precisam da licenciatura, precisam dessa formação pedagógica. Mas o Instituto como um todo e o *Campus Januária* ainda não tiveram condições de fazê-lo, apesar de inúmeras discussões terem sido feitas, projetos já terem sido aprovados, mas é por falta de recursos humanos, é por falta de professores de didática (E1).

Diante do exposto, observa-se que a Instituição, na visão do entrevistado, reconhece a necessidade de ofertar programas de formação pedagógica, principalmente para seus próprios docentes. Contudo, seu quadro de pessoal, em especial, os professores de didática, ainda não comporta a oferta dos referidos programas. Assim, no presente estudo, quando se trata do atendimento à porcentagem de 20% estipulada na Lei nº. 11.892/2008, refere-se apenas aos cursos superiores de formação de professores, ou seja, Licenciaturas – o *Campus Januária* não oferta ou ofertou programas especiais de formação pedagógica.

Portanto, atendendo à Lei, no que se refere à ampliação da oferta de vagas para as Licenciaturas, e de acordo com as necessidades de se formar profissionais da educação, o IFNMG vem ofertando vagas para tais cursos, conforme informações obtidas do Relatório de Gestão e dos arquivos da Pesquisa Institucional do IFNMG (vide Tabela 6, a seguir):

Tabela 6 – Porcentagem de vagas ofertadas para cursos de Licenciatura, *Campus Januária* do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – período 2007 a 2012.

Vagas ofertadas	Ano					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Licenciaturas	80	120	80	120	120	120
Total	1010	800	665	921	560	1262
% vagas para Licenciatura	7,92	15	12	13	21,4	9,51

Fonte: IFNMG (2011; 2013a) e arquivos da Pesquisa Institucional do IFNMG.

Observa-se que o *Campus* Januária, a partir do ano de 2010, manteve um quantitativo constante na oferta de vagas para cursos de Licenciatura. Neste sentido, é preciso atentar-se para a queda vertiginosa da quantidade de vagas totais ofertadas no ano de 2011, o que fez com que a porcentagem de vagas ofertadas para as Licenciaturas tenha elevado substancialmente em tal período, chegando a ultrapassar o mínimo de 20% estabelecido em Lei. Sobre este percentual, os entrevistados assim se manifestaram:

[...] eu não vejo isso como uma imposição. Na minha percepção, a minha convicção, é de que a lei foi criada mediante uma pesquisa, uma análise de demanda [...]. Então, quando a lei estipula os percentuais de oferta de vagas, tem um estudo que levou o Ministério da Educação a colocar esses percentuais, [...]. Eu acho que cabe (pausa), se tem o poder discricionário do gestor... Se nós entendemos que mesmo a lei estipulando 20% das vagas para os cursos de licenciatura, de uma forma muito responsável, se nós enxergarmos que não existe mais demanda, ou que o mercado tá saturado... Eu acho que a gente tem argumentos substanciais para reduzir ou tomar as providências cabíveis. Então eu não vejo propriamente como uma imposição, eu vejo que ela foi criada baseado em uma pesquisa, um estudo muito profundo da necessidade de formar docentes [...] (E3).

[...] a lei está aí para ser cumprida, mas eu acho que o Instituto tem uma satisfação muito grande em ofertar aqueles cursos [...]. [...] mas hoje, se fizemos uma análise, me parece que a relação de 50, 30, 20⁴⁷ está um pouco... [...]. O Instituto não está cumprindo rigorosamente, [...], a coisa não é totalmente engessada que não possamos ter uma flexibilização de forma que amanhã ou depois, se viermos a ser cobrados, tenhamos justificativa do motivo de estarmos agindo dessa forma (E3).

Para mim não foi uma imposição, seria mais uma missão dada aos recém criados IFs, pois sabíamos do déficit de professores nessas áreas a nível de Brasil. Foi uma forma de contribuir com a política pública (E4).

Diante do exposto, é possível perceber que mesmo sendo uma determinação legal, a Instituição não prioriza um atendimento rigoroso. Segundo o primeiro relato, utilizando seu poder discricionário e desde que justifique de forma embasada, a Instituição se reserva ao direito de não atender o percentual em sua completude, demonstrando uma postura responsável e preocupada com as reais necessidades a

⁴⁷ Refere-se às porcentagens estipuladas na Lei nº 11.892/2008, que atribui aos IFs a oferta de: mínimo de 50% de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; mínimo de 20% de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; subentende-se que os 30% restantes seja para os demais cursos.

serem atendidas. Ademais, percebe-se que o fato de ter havido uma pesquisa de demanda que comprovou a necessidade desta oferta fez com que a Instituição tenha recebido tal atribuição sem grandes embates. Contudo, questionamentos não deixam de existir, como, por exemplo, o que se segue: “A imposição do governo nasce de uma demanda social, se ela é feita de forma correta, aí é outra coisa [...]” (E2).

Neste sentido, tem-se a seguir os seguintes relatos:

Provavelmente, se não tivesse a lei, alguns Institutos queriam trabalhar somente com bacharelados. Iriam investir somente nas engenharias, [...], é importante que esteja previsto em lei. O que não pode acontecer é ficarmos muito aliados à questão quantitativa... de atender simplesmente porque existe uma necessidade, existe uma escassez de professores [...] (E1).

[...] Se não tivesse esse percentual nenhum Instituto queria oferecer [...]. A licenciatura sempre foi relegada a último plano pela universidade [...], a verdade é essa. Licenciatura sempre foi visto como o cursinho noturno para aqueles que não tinham alternativa para passar em bacharelado. Nunca foi visto como um campo de formação profissional que auxilia todo o processo de desenvolvimento social (E2).

[...], a gente tem que racionalizar, para alguns Institutos eu acho inviável (a oferta de Licenciaturas), para outros eu acho viável (E2).

Conforme os relatos expostos anteriormente, tem-se aí duas questões cruciais, a saber: a falta de atratividade das Licenciaturas devido à desvalorização pela qual passam os cursos de formação de professores, e o fato de a legislação generalizar a obrigatoriedade para o universo de IFs sem se preocupar com as reais condições de cada Instituição para a oferta dos cursos em questão. Ressalta-se que nenhum dos relatos questiona a imposição; todavia, não se pode deixar de apontar problemas com relação à sua implementação – aspectos melhor discutidos posteriormente no presente capítulo.

O relato de um dos entrevistados (E2) sobre a negligência das Universidades na formação docente é condizente com o encontrado no estudo de Lima (2012). Ambos acusam as Universidades de dar prioridade a cursos com maior *status quo*. Neste sentido, na visão de Lima (2012), os IFs surgem como uma medida compensatória, sendo uma solução alternativa para o problema.

Devido à ênfase que foi dada pelos entrevistados – como motivo para a implementação das Licenciaturas – à escassez de professores no País, ressalta-se a visão do interlocutor E2, que aponta um aspecto relevante de sua vivência que contribui para a discussão sobre o assunto:

[...] hoje o sistema educacional vive o caos na formação de professores. Ninguém quer ser professor! Foi feita uma pesquisa pelo INEP e divulgou-se os resultados em um congresso que participei em Brasília, sobre o ensino médio. Foram apresentados dados mostrando que o Brasil tinha uma defasagem de mais de 150 mil professores, aproximadamente, não estou falando o número exato, mas um percentual de defasagem no Brasil inteiro, de professores de Química, Matemática, Física e Biologia. Essa política surge tentando minimizar os impactos disso sobre a sociedade, [...]. [...] se há defasagem nessa formação, são gerados impactos na formação básica, o que gera impactos na produção de pesquisa, na produção de conhecimento. Então, conseqüentemente, vai gerar um atraso na capacidade brasileira em construir possibilidades de novas pesquisas inovadoras e alternativas para solução de problemas, para a ampliação de novos conhecimentos. Então é uma roda [...]. Esse caos que hoje está instituído não nasce agora [...], os movimentos sociais e os pesquisadores da área de educação têm gritado... A ANFOPE⁴⁸ têm denunciado há muitos anos, há mais de 20 anos [...] desde o início da década de 90 já sabíamos que haveria uma fragilização do campo da educação, na oferta de professores [...] (E2).

O relato apresentado anteriormente apresenta uma visão mais globalizada sobre a carência na formação de professores e a fragilização da profissão, o que ajuda a perceber as consequências já enfrentadas e que podem aumentar caso não se ataque o problema. Este se destaca como um ciclo vicioso onde a falta de professores ou a sua má formação interferem na qualidade da educação básica, afetando diretamente a formação dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Estes, por sua vez, ao ingressarem no Ensino Superior, têm seu desempenho prejudicado devido à má qualidade da educação recebida nos anos anteriores. Por fim, e retornando ao início, formam-se profissionais de má qualidade que irão trabalhar com a educação básica e nas mais diversas profissões. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) salientou a referida temática no resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2012, conforme se segue:

⁴⁸ A Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) defende uma discussão política global de formação dos profissionais da educação, contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada (PORTO, 2001).

[...] a formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas tenha atenção especial à educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. A melhoria na qualidade da formação dos professores com nível superior, por sua vez, está condicionada à qualidade da escolarização que lhes foi oferecida no nível básico, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os níveis educacionais (BRASIL, 2013a, p. 38).

A necessidade da ruptura deste ciclo vicioso e a inadequação da formação do professor/inadequação da formação do aluno, já estava prevista no projeto pedagógico da primeira Licenciatura da Instituição. No projeto, enfatizava-se a necessidade de formar licenciados com competências e habilidades que permitissem, em uma perspectiva crítica, a busca por alternativas que lhes possibilitassem a devida inserção no sistema produtivo, bem como oportunizar autonomia e espírito investigativo (CEFET Januária, 2006).

O interlocutor E1 salienta a necessidade de atender à carência de docentes na região, todavia, sem perder o foco na qualidade de ensino, conforme o relato expresso a seguir:

[...] primeiro pela escassez de professor na região, depois pela necessidade de investimento na formação de professores, que gradativamente e consequentemente ia favorecer o ensino básico do próprio CEFET, e iria favorecer também a discussão da formação de professores dentro do próprio CEFET. Então é uma questão de necessidade, de escassez, de falta de professor na região, mas prioritariamente para avançar em termos de qualidade de ensino, avançar na formação de professores (E1).

Diante do exposto, ofertando Licenciaturas, a Instituição propiciaria um ambiente de discussões sobre o próprio ensino básico e a formação de professores – fatores que contribuiriam para a melhora de seu trabalho. Especificamente sobre o trabalho com os cursos técnicos de nível médio integrados, um dos interlocutores defende: “Os cursos técnicos integrados tendem a melhorar pois são laboratórios permanentes das licenciaturas, mais próximos e que facilitam as pesquisas na área de educação” (E4).

Após as análises apresentadas anteriormente, mostrou-se evidente nas considerações dos entrevistados que o principal fator motivador da oferta de Licenciaturas foi a demanda por formação docente no País. A atenção à escassez de professores como motivador da oferta pelos IFs, segundo Lima (2012), aponta que tais instituições estão sendo utilizadas para encobrir uma demanda da sociedade, sem necessariamente a formação de professores relacionar-se com sua vocação.

Todavia, no presente estudo, percebe-se, na visão dos entrevistados, que não se trata apenas do atendimento à política do governo de ampliar a oferta para sanar o problema da escassez. Há também uma vontade da Instituição em promover os cursos de Licenciatura como interesse em flexibilizar suas possibilidades de oferta e melhorar a qualidade de seus cursos, conforme exposto nos relatos a seguir:

“[...] elas vão fortalecer a instituição principalmente nas áreas de física, química, matemática, biologia e no próprio ensino técnico, tecnológico e na articulação: trabalho, cultura, tecnologia; para que possa fortalecer a educação profissional” (E1).

“[...] nós vamos atender um mercado que é carente [...] e atendendo com qualidade, estamos elevando a qualidade do ensino no país” (E3).

Alguns entrevistados referem-se ainda à oferta de Licenciaturas como algo vantajoso devido à possibilidade do desenvolvimento de pesquisas na própria Instituição com o ensino técnico de nível médio e com as escolas do Estado e do Município:

Eu acho que para instituição é fantástico, principalmente porque ela tem um campo fértil do ensino médio como uma grande oportunidade de pesquisa, de aprimoramento da formação de professores. Há possibilidades de fazer vários projetos onde esses alunos da licenciatura auxiliem o ensino médio da própria instituição. Então eu acho muito vantajoso. Tudo que se planeja e que se pensa de forma otimista, visando o bem da sociedade, o bem do processo de ensino aprendizagem do aluno e a qualidade da formação, vale a pena. (E2)

[...] são cursos que estão se consolidando e fazendo intercâmbio com as escolas municipais e estaduais através de projetos desde que foram implantados, o que têm dado respostas tanto na formação como na pesquisa em educação (E4).

Assim, os alunos das Licenciaturas possuem contato com seu ambiente de trabalho desde os primeiros períodos do curso, podendo desenvolver projetos de aprendizagem para fortalecer a sua formação. Por outro lado, os cursos de nível médio são beneficiados com uma melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Os entrevistados também ressaltaram, além da carência de professores e da melhoria da qualidade do ensino, outros fatores como motivadores da oferta de Licenciaturas pelo *Campus Januária*:

[...] e a gente tinha uma vontade de ofertar os cursos de formação de professores, mas precisávamos de certo recurso [...], numa conversa com um dos diretores de desenvolvimento da rede, externei isso [...]. [...] pretendíamos abrir um curso de licenciatura, pelo menos um [...]. Mas precisávamos de algumas coisas, de professores e de algumas funções (E3).

Tínhamos, na área de matemática, professores que já possuíam essa vontade de ofertar um curso que realmente formasse professores de matemática e não matemáticos, e com o aval da Direção de Ensino começamos a discutir o projeto (E4).

[...] já existia uma perspectiva como CEFET, uma vontade e uma necessidade da região [...] (E1).

Dos relatos expressos anteriormente, é possível observar que havia, além da demanda, o interesse da Instituição em ofertar cursos de Licenciatura. Estes, em suma, são aspectos apontados também no projeto de curso da primeira Licenciatura implementada:

A opção pela licenciatura em Matemática se deveu a uma carência de profissionais na área de atuação do CEFET e região, e uma preocupação unânime dos profissionais que atuam na área, dentro e fora do CEFET, em criar um curso de formação de professores de Matemática, que realmente tenha um foco no magistério, uma vez que a maioria dos recém-licenciados em Matemática chega nas escolas sem uma formação pedagógica específica da licenciatura (CEFET Januária, 2006, p. 5).

Ainda conforme o relato de um dos entrevistados, na época, a Instituição recebeu apoio do Diretor de Desenvolvimento da Rede de EPT, que se comprometeu em disponibilizar condições para que a instituição implementasse pelo menos um curso de Licenciatura:

[...] Ele falou que assumia o compromisso de disponibilizar algumas coisas para apresentarmos pelo menos um curso de licenciatura... Ao retornar de Brasília, fizemos uma reunião com o pessoal da Diretoria de Ensino. A partir desse compromisso firmado pelo diretor de desenvolvimento da rede, de nos atender em alguns quesitos, como tínhamos demanda tanto para Matemática quanto para Física, Química e Biologia, [...] (E3).

Referindo-se à missão do *Campus Januária*, todos os entrevistados reconhecem que a oferta de cursos de formação de professores não prejudica o seu trabalho como instituição de ensino, mas sim, a diversificação da oferta vem agregar valor à Instituição,

tendo muito a contribuir com o atendimento às demandas locais e regionais, conforme evidenciado nos relatos a seguir:

Eu acho que agrega [...] porque possibilita a verticalização. O aluno sai do ensino médio e às vezes não tem outra oportunidade. Ele pode dar continuidade na própria instituição, [...] (E2).

[...] não descaracteriza, pelo contrário, ela agrega, porque podemos atender uma demanda em outras áreas, que não só a Educação Profissional e Tecnológica. [...] quando tirar alguma dessas áreas é que vamos sentir que o Instituto está perdendo realmente a sua missão. Muito pelo contrário, agrega valor à Instituição! (E3).

Não descaracteriza, agrega valor sim, pois temos a liberdade de trabalhar com cursos para o desenvolvimento regional, ou seja, podemos firmar parcerias com órgãos públicos e resolver demandas regionais. Isso deve ser a espinha dorsal de um *campi*: trabalhar com parcerias escutando a sociedade do entorno (E4).

Nos relatos apresentados anteriormente, tem-se quatro expressões que perpassam direta e/ou indiretamente pela missão da Instituição e que requer especial atenção: demandas regionais, desenvolvimento regional, participação da comunidade e verticalização. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFNMG⁴⁹ estipula como missão desta Instituição a produção, disseminação e aplicação do conhecimento tecnológico e acadêmico, para formação cidadã, por meio do ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o progresso sócio econômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo (IFNMG, 2009).

Percebe-se nos apontamentos dos entrevistados uma ênfase aos fatores necessários para o alcance da missão do *Campus* Januária, como, por exemplo, o atendimento às demandas de sua região de abrangência e, conseqüentemente, a promoção do seu desenvolvimento. Para atingir este objetivo, faz-se imprescindível a participação da comunidade, que vai nortear a forma de atuação da Instituição, a fim de atender seus anseios e necessidades.

⁴⁹ Este documento é um instrumento construído para que a Instituição expresse sua proposta de trabalho e aperfeiçoe suas estratégias de Gestão. Trata-se de um documento único para todos os *Campi* do IFNMG, entre os quais, o *Campus* Januária. A sua construção teve servidores dos *Campi* Januária e Salinas como comissão e colaboradores responsáveis.

Sobre a verticalização do ensino, o fato de a Instituição oferecer desde a educação básica até a educação superior, integrando-as à pesquisa e à extensão, favorece a continuidade dos estudos na mesma entidade. Bueno (2012) acredita que as condições da verticalização proporcionam, além do compartilhamento do conhecimento de estudantes e professores de outros graus de ensino, a otimização da infraestrutura física e a participação em projetos de pesquisa e extensão com uma equipe diversificada.

Verifica-se que os entrevistados possuem conhecimento sobre os componentes integrantes da missão do *Campus* Januária e, na visão destes, a oferta de Licenciaturas naquela Instituição apenas agrega valor à mesma. Contudo, deve-se ressaltar, sobre a verticalização do ensino, que apesar de ser vista com “bons olhos” pelos entrevistados, seu atendimento com qualidade requer da Instituição um grande salto em termos de desenvolvimento – não somente de infraestrutura, mas de capacitação dos servidores e de concepções pedagógicas. Segundo Bueno (2012), pensar a verticalização vai além de ofertar de forma simultânea cursos em diferentes níveis. É preciso que os conteúdos curriculares sejam organizados de forma a permitir um diálogo entre as referidas formações.

Ainda sobre a missão do *Campus* Januária, destaca-se a declaração de um dos entrevistados que aborda importantes fatores imbuídos no cerne de instituições profissionais devido ao seu histórico:

Só agrega (valor à Instituição) e fortalece, primeiro pela própria discussão da área pedagógica proveniente da formação de professores. Existe um histórico de um ensino [...] muito tecnicista, de relações muito hegemônicas na área técnica e de às vezes o professor que só tem bacharelado não ter uma visão muito abrangente para a formação pedagógica, para a relação ensino aprendizagem. E a licenciatura agrega, traz de forma muito fortalecida, que é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, que tem que trabalhar e levar muito em conta, quais são as metodologias apropriadas para trabalhar aquele ensino, desenvolver aquela pesquisa, trabalhar a extensão; a licenciatura fortalece muito isso [...] (E1).

O ensino profissional e as escolas que o ofertam possuem em sua história forte componente tecnicista⁵⁰, no qual sua estrutura e ensino estavam voltados para a formação de mão de obra eficiente para atuar no mercado de trabalho e aumentar a produtividade da sociedade. Na visão do entrevistado E1, a oferta de Licenciaturas na

⁵⁰ A Pedagogia tecnicista surgiu no Brasil durante o período militar, no final da década de 1960, visando adequar a educação às demandas do sistema de produção capitalista, fundamentando-se nos princípios de eficiência, racionalidade e produtividade (KUENZER; MACHADO, 1982). Aqui, o processo educativo é planejado no sentido de torná-lo objetivo e operacional, com o elemento principal situado na organização racional dos meios (MIRA; ROMANOWSKI, 2009).

instituição favorece a construção de uma concepção pedagógica que beneficie a discussão para a promoção de um ensino preocupado com o desenvolvimento integral do cidadão, suscitando o seu espírito crítico e reflexivo. Bueno (2012) aborda a referida temática ao destacar que os docentes que atuam nos IFs têm um desafio pela frente: atuar nas Licenciaturas, superando o ensino somente tecnicista para o mercado de trabalho, buscando formar pela e para a cidadania. Lima (2012) contribui com a discussão ao relatar que existe uma preocupação de que a formação de professores em instituições de EPT torne-se tecnicista devido a suas históricas implantações de políticas que visem à configuração técnica e pragmática de formar o trabalhador para o mundo produtivo.

Para a formação do presente estudo, foram encontrados alguns interesses políticos, apontados por Lima (2012) em seu trabalho, e que podem ter influenciado os IFs a ofertar Licenciaturas, a saber: a possibilidade de construir diferentes itinerários formativos; o aproveitamento da infraestrutura e do corpo docente da educação técnica-profissional para a formação de professores; e, a diversificação da formação de professores. Tais fatores foram encontrados no presente estudo e serão discutidos no decorrer do processo de implementação das Licenciaturas, por serem aspectos que influenciaram o referido processo.

4.2.2 O processo de implementação dos cursos de Licenciatura e os fatores que o influenciaram

Neste item, abordar-se-ão os procedimentos adotados pela Instituição para viabilizar a implementação dos cursos de Licenciatura, bem como os fatores que, na visão dos entrevistados, influenciaram tal processo.

Antes de chegar à fase de implementação, as políticas públicas passam por um processo complexo que requer planejamento, a fim de atender de forma satisfatória a seus objetivos. Para a implementação das Licenciaturas no *Campus* Januária, as discussões realizadas na Instituição surgiram ainda na época de EAF, segundo relato:

[...] há muito tempo, desde a época de Escola Agrotécnica, que o *Campus* Januária, que era a Escola Agrotécnica Federal de Januária, já discutia com o Rio de Janeiro a possibilidade da implantação das licenciaturas, [...]. Na época de CEFET contou-se muito com a experiência dos CEFETs que já tinham experiência em licenciatura, então trocávamos informações com outras instituições (E1).

[...] nós fizemos uma pesquisa de vários projetos... O Instituto de Campos, no Rio de Janeiro, já ofertava licenciatura. Nós analisamos o projeto de lá, o da Unimontes, os projetos de várias universidades, para construir um que atendesse a nossa região. Nós percebemos, inclusive eu, como assessora direta, porque eu trabalhei diretamente na construção do projeto[...] percebi a fragilidade da parte pedagógica dentro desses projetos. Eram projetos com uma ênfase muito maior ao bacharelado do que à formação de professores. E aí eu busquei a legislação específica, as diretrizes para a formação de professores, toda a legislação de estágio, as exigências para a licenciatura. Fiz uma pesquisa dos fundamentos legais para tentar atender tudo, as horas de estágio obrigatório, a necessidade da prática pedagógica paralela à formação e não somente no final do curso, fizemos tudo isso! Então foi um trabalho muito grande, tentamos fazer o melhor, mas percebemos que foi um projeto frágil por causa da falta de discussão, porque não tinha professor para discutir (E2).

Em relação ao corpo docente para discutir os projetos e para iniciar a oferta, seguem alguns relatos dos entrevistados partícipes da pesquisa:

[...] a princípio foi feito um concurso para professor de didática, fundamentos, depois foi feito um outro concurso [...] então nós tivemos professores específicos para, antes de iniciar o curso, fazerem a discussão interna, auxiliar na elaboração do projeto e discutir com a comunidade a implantação e o objetivo da licenciatura. Isso na época de CEFET. E, posteriormente, como Instituto, Januária e Salinas tiveram mais quadro de professores na área de didática, fundamentos [...] gradativamente Januária e Salinas estão inserindo novos professores da área (E1).

Januária (*Campus*) se preparou com o ingresso de professores da área e fazendo uma discussão, acredito que muito favorável. Essa discussão (do projeto do curso de Matemática com a Direção de Ensino) durou mais ou menos um ano e findamos com o projeto onde a participação de todos os professores e pedagogos foi imprescindível (E4).

[...] a gente tinha, tem, um corpo pedagógico, um corpo docente que já sabia da dimensão das licenciaturas, já tinha conhecimento. Já sabia das necessidades, de como a Instituição via os cursos de licenciatura, da implantação desses cursos, do perfil que teríamos que dar para as licenciaturas, então, de certa forma, o conhecimento já era tido dentro da instituição (E3).

Em relação ao aspecto apresentado anteriormente, percebe-se certa discordância na visão do entrevistado E2 e na visão dos entrevistados E4, E3 e E1; o primeiro, que informa ter trabalhado diretamente na construção dos projetos, afirma que não havia professores suficientes para promover discussão; os outros três dão a entender que a discussão foi ampla e que o processo foi menos complexo do que apresentado por E2.

A construção e a efetivação de um Projeto Pedagógico de curso não são tarefas fáceis, ou seja, demandam participação, discussão, reflexão e, sobretudo, a realização de um diagnóstico do perfil de profissional que se pretende formar. Percebe-se que houve, para a construção do projeto, uma preocupação em adquirir conhecimento com outras instituições mais experientes, inclusive, detectando fragilidades na parte pedagógica de seus projetos. Sobre este assunto, Sousa (2011) levanta alguns pontos que considera como problemas concretos: a separação, nos cursos de Licenciatura, entre as disciplinas de conteúdos específicos e as voltadas para a preparação pedagógica; a distância entre a formação teórica e a prática, sendo esta última de tempo reduzido e situada normalmente no final do curso, e a concepção de que a formação pedagógica possui *status* inferior àquela de caráter teórico.

Destaca-se que apesar de o relato do sujeito E2 exposto anteriormente, demonstrar que houve, na construção do projeto, preocupação com a sua qualidade pedagógica e o atendimento à legislação, foi apontado como fator que influenciou a construção da proposta o fato de que, na época, não havia professores suficientes para a realização da discussão necessária, sobretudo na área de didática, conforme o relato que se segue:

Entrei apenas eu (após o 1º concurso), entraram vários professores da área geral - de matemática, de português; mas que dominava a área de formação, com mestrado em educação e com a área de didática, apenas eu. [...] pra você ter ideia, quem atuou no ensino superior... Aluno nosso da Tecnologia em Irrigação e Drenagem, nem licenciados eram, [...], eu sabia que aquilo não representava um projeto de formação de professores. Como uma pessoa que não tem visão nenhuma da licenciatura atua dentro deste tipo de curso?! Não tinha como [...] (E2).

Tal aspecto impacta sobremaneira a construção das Licenciaturas na Instituição porque formar professores requer uma discussão do conhecimento na área de Ciências Humanas. Concordando, Lima (2012) relata que, devido aos IFs possuírem uma tradição de lidar com conhecimentos de forma técnica, para alguns, a função de formar professores poderia ser inserida em determinada área técnica sem maiores dificuldades, revelando uma concepção incorreta de que ser professor é dominar o conteúdo específico, sem se preocupar com a construção do conhecimento na área de Ciências Humanas.

Oliveira e Tesser (2010) também fazem uma crítica à formação de professores pelas instituições profissionalizantes devido ao receio de reduzir a formação à simples natureza prática. Para aquelas autoras, “tanto a ANPED como a ANFOPE possuem concepções de formação e profissionalização pautadas nos conhecimentos acumulados pelas experiências nos programas de Pós-Graduação e Graduação em Licenciatura”. (OLIVEIRA; TESSER, 2010, p. 11); e ainda, comentam que a trajetória das instituições de educação profissional não favorece a oferta de Licenciaturas para a educação básica:

[...] nas escolas e ou institutos de técnicos e tecnológicos do início do século XXI, os Institutos Superiores estão sendo organizadas também para as licenciaturas que formam biólogos, físicos, químicos que, até então, só se formavam em universidades, por causa do currículo de veio científico e com pouca identidade pedagógica. Então não sejamos ignorantes em relação a tal fato, uma vez que essas instituições carregam também essa identidade de valorização do conhecimento especializado em detrimento do pedagógico e do humano (OLIVEIRA; TESSER, 2010, p. 11).

Diante do exposto, E2 relata que a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) foi contra a oferta de Licenciaturas pelos IFs porque o que se demandava das discussões sobre o problema das Licenciaturas era muito maior do que a quantidade de vagas ofertadas:

Então, quando os Institutos Federais nascem, a ANFOPE foi radicalmente contra⁵¹ que os Institutos... Eu participei de uma ENDIPE em Pernambuco⁵², em Recife, onde nós fizemos várias mesas, participei de várias... com grandes representantes da educação nacional, onde eles eram radicalmente contra a oferta de licenciatura pelos Institutos, por que? Porque eles acreditam que ia cair na mesma situação das universidades. Nunca teria um campo de discussão que investisse de fato na licenciatura (E2).

⁵¹ Sobre a retirada da formação de professores do âmbito das Universidades, a Presidente da ANFOPE disponibilizou no ano de 2007 um artigo em que criticava este posicionamento: “A ANFOPE, que combateu, nos anos 1998 e 1999, a criação dos ISEs e do Curso Normal Superior, por retirar a formação da ambiência universitária, manifesta-se contrária a iniciativas de políticas de formação que signifiquem rebaixamento das exigências da sólida formação teórica, científica e técnica, de base, de todos os profissionais da educação” (FREITAS, 2007b, p. 1).

⁵² Segundo histórico de eventos disponibilizado no portal <<http://www.endipe2012.com.br/historico.php>>, a XIII ENDIPE ocorreu no ano de 2006, em Recife, Pernambuco (PE), e possuiu como tema: “Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social”. Cf. XVI ENDIPE (2012).

É relevante recordar que a Instituição iniciou primeiramente a oferta do curso de Licenciatura em Matemática, no ano de 2007. A partir de 2008, é ofertada Licenciatura em Física e, em 2010, já como *Campus Januária*, iniciou a oferta do curso de Biologia. Portanto, verifica-se que, enquanto CEFET, a Instituição já ofertava duas Licenciaturas, o que, conforme se observou anteriormente, foi favorável ao seu processo de “Ifetização”⁵³. Enquanto IF, o *Campus Januária* iniciou a oferta de apenas mais uma Licenciatura. Devido ao curto espaço de tempo entre o início da primeira Licenciatura e a transformação em IF, em dezembro de 2008, alguns entrevistados relataram que quase não foram percebidas diferenças entre a implementação durante CEFET e durante IF:

Não vi nenhuma diferença porque todos os desafios, [...] a licenciatura nasce quase simultaneamente ao processo da nova institucionalização (E2).

Não vi diferença (E4).

[...] eu tenho informação de que as coisas não têm muita diferença, [...] (E3).

Todavia, com o aprofundamento das entrevistas, E2 e E3 reconhecem que, com o tempo, obteve-se uma melhoria nas condições de implementação:

[...] hoje temos um atendimento maior com relação aos recursos humanos, com quantitativo maior de liberação de código de vaga, bem como de recursos financeiros. [...] em 2000 e até 2005, 2006 nós tínhamos um orçamento pífio. Hoje nós temos um orçamento até muito bom, [...], o que fica um pouco pendente talvez sejam os recursos humanos. Mas como hoje enxergamos a educação profissional com mais propriedade, [...], talvez tenhamos uma facilidade maior do que ontem (E3).

[...] pode-se dizer que evoluiu muito. Hoje, eu considero a licenciatura em matemática de Januária um exemplo de licenciatura. Foi evoluindo (E2).

Claro que durante a trajetória de CEFET até transformarmos em Instituto nós fomos adquirindo maturidade em relação à implantação da licenciatura, [...] a própria institucionalização favoreceu a questão de concursos, [...] de novas tecnologias, de discussões mais profícuas e, principalmente, de recursos financeiros para a implantação de laboratórios. Na implantação da licenciatura em Januária tivemos novos professores, tivemos professores na área da formação pedagógica...

⁵³ No presente estudo, o termo “Ifetização” refere-se ao processo de transformação do CEFET Januária em *Campus Januária* do IFNMG..

Mas a implantação de laboratórios aconteceu de forma mais traumática porque não tínhamos recursos como temos hoje. [...] no período de CEFET não era tão simples adquirir um laboratório. Hoje nós sabemos que os recursos são muito mais abrangentes como Instituto, mesmo assim, os laboratórios foram sendo implantados gradativamente (E1).

Diante do exposto, observa-se que a implementação das Licenciaturas foi, na visão dos entrevistados, um aprendizado para a Instituição. Como toda aprendizagem, trata-se de um processo que vai sendo construído e aperfeiçoado com o tempo. E ainda, os relatos indicam que os investimentos financeiros em infraestrutura e em recursos humanos foram melhorando com o tempo, principalmente após a transformação em IF.

Por mais que se tenha planejado a implementação das Licenciaturas, devido a influencia de diferentes determinantes, o processo era passível de sofrer imprevistos que prejudicaram a execução do projeto, conforme o relato de um dos entrevistados da presente pesquisa: “O desafio é [...] ter uma equipe que seja mais constante e comprometida. Nós tivemos uma rotatividade grande de professores, com transferências, que atrapalharam a execução do projeto” (E4). A falta de empenho de alguns profissionais e a modificação frequente do corpo docente envolvido, segundo E4, prejudicaram a implementação das Licenciaturas, tendo influenciado diretamente na matriz curricular do curso, conforme apontado por E2:

Eu acho que minimizou muita coisa porque não tínhamos professores, as matrizes tinham que ser trocadas, adaptadas aos professores que tínhamos no momento. Montava-se a matriz do curso [...], no outro semestre não tinha professor para assumir, aí tínhamos que trocar a disciplina por uma que tivesse professor. [...] quando a matriz começou a rodar tivemos que fazer alguns ajustes, o que gerou um problema para registrar os diplomas (E2).

O mesmo entrevistado relatou ainda problemas, já resolvidos, com relação à coordenação de curso; alertou que por não haver função gratificada, não existia a figura do coordenador de curso – o que existia era uma pessoa responsável por todas as Licenciaturas. Com função gratificada, existia apenas um Gerente de Graduação, responsável por todos os cursos de Graduação do *Campus*, conforme se segue:

[...] os problemas amenizaram demais porque hoje nós temos coordenador de curso. Antes não tínhamos. Hoje cada licenciatura tem um coordenador, [...]. Quem coordenava tudo era eu [...], não tinha função [...]. Com função gratificada tínhamos um gerente de graduação [...], só que era gerente de todos os cursos superiores (E2).

A figura do coordenador possui um papel importante que reflete na qualidade do curso. Neste sentido, um dos quesitos avaliados para o reconhecimento dos cursos superiores nos procedimentos de avaliação interna e externa⁵⁴ do curso diz respeito à atuação com relação à gestão do curso, à relação com os docentes e discentes, à representatividade nos colegiados superiores, ao regime de trabalho, à quantidade de horas destinadas à coordenação, ao tempo de experiência no magistério e na gestão acadêmica, entre outros. Diante do exposto, no entendimento de Silva (2007, p. 4):

O coordenador tradicional continua a desempenhar apenas o papel de gestor de recursos burocráticos, preocupando-se mais com as atividades internas do departamento no que se refere a pessoas e recursos físicos em detrimento do projeto pedagógico e da articulação externa onde deveria envolver os docentes, discentes e a comunidade. [...] Tal situação, do coordenador burocrata, reativo e operacional, deve ser mudada de modo a garantir uma contínua melhoria da qualidade do curso.

Na visão do autor supracitado, o coordenador de curso deve cuidar exclusivamente da gestão acadêmica do curso e não deve ser responsável pelas funções administrativo-institucionais. Todavia, segundo o relato de um dos entrevistados, na implementação dos primeiros cursos de Licenciatura do *Campus* Januária, havia uma sobrecarga de trabalho: “Tinha que dar aula, coordenar curso e trabalhar com o administrativo da licitação... ajudando a fazer tudo! Senão não teria saído nada!” (E2).

Sobre a escolha dos cursos que seriam ofertados, o PDI do *Campus* Januária que vigorou de 2005 a 2009, previa a oferta das Licenciaturas em Matemática e Ciências Agrícolas. Já o PDI do IFNMG que vigora atualmente, de 2009 a 2013, prevê a oferta das Licenciaturas em Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências Agrícolas. Como já informamos, o que realmente se concretizou foi a oferta das Licenciaturas em Matemática, Física e Biologia. Assim, observa-se que o *Campus* Januária, apesar de planejar a oferta de um curso de Licenciatura destinado à área profissionalizante, Licenciatura em Ciências Agrícolas, optou por ofertar apenas as Licenciaturas que atenderiam ao ensino básico, o que contrapõe ao estipulado na Lei nº. 11.892/2008 e em seu PDI vigente:

⁵⁴ A avaliação interna é realizada principalmente pela Comissão Própria de Avaliação da Instituição. A avaliação externa é realizada pelo MEC, sendo parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004; regulamentada pelo Decreto nº. 5773, de 09 de maio de 2006 e pela Portaria nº. 40, de 12 de dezembro de 2007 (república em 2010).

Os cursos superiores de licenciatura, em atendimento à Lei 11.892, devem ser priorizados em relação à oferta de vagas. Além de reforçar os quadros docentes do ensino básico, extremamente carentes de profissionais em algumas áreas, essa diretriz reflete **o interesse do Instituto em instituir licenciaturas para as disciplinas profissionalizantes**, uma vez que o saber pedagógico, intrínseco ao ato educativo, foi historicamente subestimado para o ingresso na docência das disciplinas profissionalizantes (IFNMG, 2009, p. 92) (grifo nosso).

A escolha pela oferta das Licenciaturas voltadas para a educação básica em detrimento daquelas voltadas para o ensino profissional não é exclusiva do *Campus* Januária. Em estudo que pesquisou quais as Licenciaturas são ofertadas nos IFs de todo o Brasil, Lima (2012) descobriu que os cursos de formação de professores para a educação profissional são inexpressivos em relação à formação voltada para a educação básica, principalmente quando se comparam com os cursos para as ciências da natureza e da matemática. Portanto, observa-se que a situação do *Campus* Januária não se distancia daquela encontrada nos outros IFs. Aquele autor considera que, caso ofertassem Licenciaturas voltadas para a área profissionalizante, os IFs poderiam aliar saberes, uma vez que possuem a prática da EPT.

Nas decisões institucionais de implantação de cursos, para atender às reais necessidades locais e regionais, recomenda-se realizar um estudo de demanda e promover uma discussão com a comunidade interna e externa. O PDI do IFNMG refere-se a este assunto da seguinte forma: “A proposta de um modelo participativo de construção dos objetivos institucionais é imprescindível, uma vez que estes objetivos só serão alcançados quando construídos pelos seus atores” (IFNMG, 2009, p. 7).

A seguir, têm-se os relatos dos partícipes da presente pesquisa sobre a forma de escolha dos cursos:

[...] já existiam as demandas provenientes das escolas públicas, da Secretaria Estadual de Educação [...], isso na época de CEFET. Para o Instituto, na implantação dos *campi* ocorreram várias audiências públicas, e essas audiências que indicaram as necessidades e as demandas que os Institutos precisariam atender [...] (E1).

[...] nasceu emergentemente dos baixíssimos índices da região nas provas, nas avaliações sistêmicas da área de matemática [...]. Tínhamos sérios problemas com matemática e física no município de Januária. [...] Em todas as avaliações feitas, de 2000 até 2008, Januária era um dos últimos municípios nas avaliações estaduais da educação básica (E2).

Conforme as observações apresentadas anteriormente, percebe-se que a instituição se baseou, para a escolha dos cursos de Licenciatura, na carência de professores das áreas de ciências da natureza e matemática, bem como nos resultados das avaliações da educação básica que, segundo relato, indicaram problemas na qualidade do ensino nas escolas da região. Os relatos não indicaram ter havido um estudo diagnóstico interno para a escolha dos cursos.

Observa-se também que não houve uma consulta à comunidade, de modo específico, a fim de discutir quais as Licenciaturas que deveriam ser implementadas. Todavia, na época da implantação dos *Campi*, ocorreram audiências que trataram, no geral, das demandas a serem atendidas pelo *Campus*. Estas e a característica dos cursos a serem ofertados também foram objetos de discussão junto ao MEC no período de transformação em IF, conforme relato a seguir:

O que aconteceu em relação à licenciatura, no período de institucionalização, durante a criação dos Institutos, os gestores foram convidados, principalmente os diretores de ensino, de pesquisa e de extensão, a participarem de alguns ciclos de debates em Brasília. Neste momento, discutiu-se qual a licenciatura, qual bacharelado, qual o perfil de extensão e de pesquisa para os Institutos. Então, nesse momento ocorreram alguns ciclos de debates, alguns ciclos de estudos, não só para licenciatura, mas também para a criação dos Institutos (E1).

Os demais entrevistados relataram outros motivos para a escolha dos cursos:

[...] a primeira licenciatura foi basicamente em função do quantitativo de professores que nós já tínhamos [...]. Nós tínhamos professores para atender aos dois primeiros períodos do curso. Então a política foi essa. Mas o que acontece, já é sabido que existe demanda tanto para Matemática, como para Química, Biologia e Física, [...]. Mas, há princípio [...], o pré-requisito foi esse... que a gente tinha que ter professor naquele momento... e quais licenciaturas nós tínhamos professores? Matemática! E as outras foram sendo atendidas mais ou menos com esses critérios. Pedindo professor para determinada área, aproveitando os professores que tínhamos no campus e sendo acrescido daqueles para os quais receberíamos códigos de vaga [...]. E fomos crescendo gradativamente. [...] mas sem deixar de levar em consideração uma pesquisa de demanda (E3).

Observa-se, na visão de E3, que se levou em consideração, para a escolha das Licenciaturas, a existência de professores para ministrar aulas nos primeiros períodos: “Esse foi o maior motivo para a criação do primeiro curso” (E4); e a existência de acervo bibliográfico: “[...] quando optou-se por matemática, tínhamos um acervo, o mínimo necessário, para os dois primeiros períodos [...]” (E3).

Assim, é possível notar que houve o aproveitamento de questões pré-existentes utilizadas na educação técnica, como, por exemplo, infraestrutura e recursos humanos. Nos IFs, o uso compartilhado dos espaços para diferentes níveis de educação e diferentes objetivos pode ser apontado como uma vantagem. Todavia, é preciso considerar, no entendimento de Lima (2012), que a relação percebida se aproxima da vantagem entre custo e benefício, reafirmando a concepção de que a formação de professores pode ser inserida em um espaço que possua a infraestrutura e o corpo docente vinculado ao ensino técnico, sem, no entanto, problematizar a questão histórico-cultural da educação profissional presente nos IFs.

Vale destacar uma divergência de opinião entre os entrevistados com relação à existência de acervo bibliográfico, além de outros problemas com infraestrutura, conforme se segue:

[...] não tínhamos livros. Nós ficamos um ano trabalhando na licenciatura com nosso material pessoal, porque tínhamos problemas em todo processo de licitação! O sistema de licitação da escola pública é um caos. [...] investimento sempre teve. O grande problema, na minha opinião, é a morosidade dos concursos, para a liberação de vaga para professor, e os recursos humanos para trabalhar na licitação. Então hoje, por exemplo, já minimizou tudo porque nós temos pelo menos uma biblioteca básica, que não tinha. Laboratório... a primeira turma de matemática formou sem o laboratório didático, hoje já temos. Os problemas foram sendo minimizados, sem dúvida. Antes nós funcionávamos em local provisório, hoje temos um prédio, temos sala de aula específica, temos um auditório [...] (E2).

Havia falta de estrutura de secretaria e de informatização dos dados da mesma. [...]. A contratação sempre foi uma burocracia dentro dos IFs por causa da liberação das vagas e de todo o processo até a posse do concursado (E4).

[...] o que faltou foi capacidade de execução! [...] nós tínhamos recurso financeiro mas não tínhamos servidores suficientes para executá-lo. Muitas vezes fazíamos licitação para aquisição de livros... dava deserto. Assim as coisas foram atrasando, mas não por falta de recursos financeiros! [...] O laboratório de Matemática não veio no momento realmente certo, ele atrasou um pouco, mas não por falta de recursos financeiros, de atendimento ao que foi acordado, mas sim por processo licitatório, deficiência de recursos humanos para executar orçamentos. Até hoje nós temos este problema! [...] o que nos falta é recursos humanos para executar os nossos recursos financeiros. Então, hoje, por exemplo, há um bom tempo o laboratório de matemática tá bem montado [...] (E3).

Todos os entrevistados reconhecem que a Instituição não apresentou problemas com investimentos financeiros para a implementação. Contudo, criticou-se a estrutura da secretaria, a falta de recursos humanos para promover as licitações, a burocracia e a morosidade da liberação de vagas para concursos, e a biblioteca e seu acervo. Este último foi item de discordância entre dois entrevistados. Nos apontamentos, mencionou-se ainda grande dificuldade para estruturar o laboratório de Matemática. Segundo o projeto do curso, a perspectiva do trabalho com o Laboratório de Ensino de Matemática era desenvolver atividades de investigação de materiais pedagógicos que possam facilitar o processo ensino e aprendizagem de Matemática na educação básica (CEFET Januária, 2006).

Ainda fazendo referência aos aspectos relativos à falta de recursos humanos, chamou particularmente a atenção o relato expresso a seguir:

Eu acho que a gravidade maior são os recursos humanos. Iniciávamos licenciatura com um professor da área pedagógica, sem um pedagogo, sem um técnico em assuntos educacionais para a área, sem uma infraestrutura de ensino superior. Instituir a cultura do ensino superior é diferente da educação básica. Para instituir essa cultura uma pessoa, apenas, não consegue. Então foi muito estressante porque, além disso, da sobrecarga que nós tínhamos na implantação, nós tínhamos a sobrecarga de dar conta de fazer concurso quando aparecia vaga. Então nós fomos muito explorados! Eu sou muito chateada com tudo isso, de como a minha própria saúde foi debilitada em função dessa demanda, por isso hoje eu quero ressignificar muita coisa na minha vida profissional (E2).

Para promover a implementação de cursos em instituições de ensino, não é suficiente ter apenas o corpo docente para ministrar disciplinas. Faz-se necessário, além da infraestrutura adequada, todo um aparato de recursos humanos administrativos que dê suporte à atividade fim: o ensino. No relato expresso anteriormente, percebe-se certa insatisfação do entrevistado devido à sobrecarga de trabalho e à falta de uma equipe pedagógica e administrativa para dar suporte à implementação das Licenciaturas. Sobre este assunto, E3 esclarece:

[...] ao vencermos os dois primeiros períodos... Não tivemos aquele aporte de recursos humanos. E aí começou a sobrecarregar alguns professores, [...] sobrecarregou vários docentes, vários administrativos, secretaria... O que a gente esperava não foi plenamente atingindo.

E ainda, verifica-se que houve dificuldade na implementação devido à necessidade de ressignificar a cultura educacional vigente. A oferta de educação superior vem atrelada ao dever de reconstruir a realidade educacional. Ademais, a missão e a vocação da instituição sofreram mudanças significativas desde a sua criação como Escola Agrícola, fazendo-se necessárias mudanças na concepção pedagógica e de trabalho.

Percebe-se que as primeiras turmas da Licenciatura em Matemática sofreram influências de diversos aspectos que possivelmente impactaram a qualidade do ensino ofertado. Contudo, é preciso considerar que, por mais que as dificuldades tenham sido muitas, os relatos indicam superação dos problemas com melhora significativa das dificuldades enfrentadas.

Para ofertar cursos superiores, o CEFET Januária, bem como o *Campus* Januária e todas as Instituições de Ensino Superior (IESs) detentoras de autonomia didático-pedagógica, podem iniciar os cursos, bastando que o projeto seja aprovado pelo órgão máximo da Instituição.⁵⁵ Todavia, para garantir a qualidade do ensino, tanto as instituições como os seus cursos superiores são passíveis de regulação, supervisão e avaliação⁵⁶ pelo MEC. Neste sentido, os entrevistados informaram que não houve nenhum acompanhamento diferenciado do MEC em relação ao processo de implementação no *Campus* Januária – apenas o procedimento usual já estipulado para as Universidades, conforme os relatos que se seguem:

O acompanhamento foi o mesmo da licenciatura oferecida nas universidades. É a avaliação normal pela qual passam os cursos superiores (E1).

A implementação não passou por acompanhamento ou avaliação... Somente para reconhecimento. O trâmite normal de reconhecimento de curso (E3).

Não houve acompanhamento nenhum, tivemos apenas a visita do INEP para avaliação e reconhecimento (E4).

⁵⁵ Segundo o Estatuto do IFNMG, “O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo do IFNMG [...] (Art. 8º)” (IFNMG, 2013c). Dentre suas atribuições, destaca-se: “IV. aprovar projetos político-pedagógicos, a organização didática, regulamentos internos e normas disciplinares dos *Campi* (Art. 9º).” (IFNMG, 2013c).

⁵⁶ Em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, por meio da Lei nº. 10.861, de 14 de abril. Posteriormente, em 2006, foi publicado o Decreto nº 5.773/2006 que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições e cursos de ensino superior.

A legislação que regulamenta tais procedimentos, bem como as exigências estipuladas no momento da avaliação, são as mesmas para IFs e Universidades. Neste sentido, Otranto (2011, p. 14) discorda deste procedimento e faz uma crítica ao sistema de avaliação utilizado:

[...] as diferenças entre os IFs e as universidades são tão profundas que cabe perguntar se é justo que a avaliação seja a mesma. As universidades têm anos de pesquisa e extensão, se dedicam ao ensino superior desde que foram criadas e contam com estrutura administrativa consolidada. Os IFs ainda estão organizando suas estruturas administrativas [...].

Corroborando esta informação, um dos entrevistados reconhece que a avaliação para reconhecimento das Licenciaturas do *Campus* Januária ainda é baixa, conforme o relato a seguir:

[...] a avaliação dos cursos ainda é muito baixa porque falta titulação e recursos humanos. O grande peso acaba sendo os recursos humanos. Se você observar as avaliações para reconhecimento dos cursos de licenciatura, poderíamos ter um índice muito maior, mas ainda é muito aquém por conta também da pesquisa, da própria extensão, que precisam ser ampliadas (E2).

Destarte, é preciso levar em consideração que os IFs precisam oferecer, além dos cursos superiores, da pesquisa e da extensão nos padrões de qualidade das Universidades, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, ensino técnico de nível médio, além de atender aos diversos programas instituídos pelo Governo Federal: PROEJA, PRONATEC, Mulheres Mil, Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC Brasil), Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIOS), Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), entre outros.

De fato, são muitas as atribuições⁵⁷ para uma só Instituição; todavia, não se pode utilizá-las como pretexto para justificar um atendimento restrito à pesquisa e à extensão. “A docência não é uma profissão praticista em nenhuma das áreas e ou campo do saber,

⁵⁷ O documento intitulado “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes”, constituído pelo MEC para apresentar os aspectos conceituais e os princípios que deveriam nortear a implementação dos IFs, aponta que “além de insistir na dimensão social dos novos Institutos, reitera-se o entendimento dos IFETs, enquanto política pública, e acrescenta que os mesmos deverão atuar como verdadeiras incubadoras de políticas” (AMORIM, 2013, p. 100).

posto que é uma profissão de sólida formação epistemológica e sociocultural, o que exige indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão” (OLIVEIRA; TESSER, 2010, p. 11).

Otranto (2011) enuncia que somente o tempo poderá nos informar se os IFs conseguirão atuar em tantas frentes, com a qualidade esperada. Como possuem tradição no Ensino Médio e técnico, espera-se que a manutenção da qualidade já comprovada.

Nas análises realizadas, é possível verificar que a implementação das Licenciaturas no *Campus* Januária foi influenciada por aspectos que facilitaram o processo, bem como por outros que o dificultaram. No primeiro grupo, percebem-se os seguintes aspectos: demanda regional e local devido à carência de professores da educação básica; os baixos índices da região nas avaliações diagnósticas da educação básica; a legislação que oportunizou a oferta, na época de CEFET, e a legislação que estipulou a oferta de 20% das vagas aos IFs; a política pública de investimento na formação de professores nos CEFETs e IFs; a vontade do *Campus* Januária em ofertar; o aproveitamento de questões preexistentes como o quadro de docentes presentes na instituição, que atenderia aos primeiros períodos do curso, a infraestrutura e os recursos humanos; entre outros aspectos.

Com relação aos determinantes que dificultaram o processo de implementação, foi possível verificar: a falta da função de coordenador e o fato de, no início, trabalhar apenas um coordenador para todas as Licenciaturas; a insuficiência de professores para atender à implementação de forma plena; a formação insuficiente de alguns docentes para dar aulas nas Licenciaturas; a rotatividade de professores; a falta de infraestrutura e de acervo bibliográfico; as mudanças de matriz curricular; os procedimentos de licitação e a falta de pessoal técnico-administrativo para desempenhá-los; a morosidade dos concursos públicos.

Em que pesem as dificuldades e os aspectos facilitadores, pôde-se perceber que a Instituição não estava totalmente preparada para iniciar a oferta das Licenciaturas. Aliás, alguns entrevistados relatam tal fato de modo direto, conforme se segue:

Em matemática, estávamos preparados para os dois primeiros semestres. Houve, depois, dificuldades quanto a pessoal e laboratórios (E4).

Não estávamos preparados para iniciar a oferta das licenciaturas. Nós fomos muito penalizados no processo [...] (E2).

Todavia, E2 reconhece a importância da implementação das Licenciaturas no *Campus Januária*, mesmo com as dificuldades enfrentadas, conforme se segue:

[...] as pessoas que chegam, às vezes não entendem a história. Eles acham que foi irresponsabilidade, mas não foi. Foi uma necessidade, [...] se todos nós não tivéssemos sido extremamente corajosos, não teríamos implantado licenciaturas[...]. Mesmo com todas essas mazelas, com todas essas dificuldades, valeu a pena. Está valendo a pena porque se não investirmos nas licenciaturas não teremos professores de química, física, e matemática daqui há alguns anos! (E2).

Neste ponto, faz-se importante destacar, com base na visão dos entrevistados, a importância e as motivações para que a Instituição continue a ofertar a formação de professores. Não se trata apenas de ajudar a sanar o problema da carência de professores no País. Perpassa por vários outros aspectos que beneficiam tanto a própria Instituição, como a Nação. É preciso ater-se ao motivador em destaque entre os participantes da pesquisa: resolver o problema da escassez de professores no Brasil. Algumas variáveis de fluxo das licenciaturas estudadas apontam aspectos relevantes acerca do atendimento a este problema, conforme verifica-se nas análises abaixo.

Analisando o histórico da relação candidato/vagas dos cursos superiores do *Campus Januária*, apesar de ser crescente para todos os cursos ofertados, há uma menor procura pelos cursos de Licenciaturas da área de exatas, Matemática e Física, quando comparados aos demais ofertados (vide Tabela 7, a seguir).

Tabela 7 – Atratividade dos cursos superiores do *Campus Januária* do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), por ano – período 2007-2012 (continua).

Nome do Curso	Atratividade dos cursos					
	Relação candidato/vaga*					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Bacharelado em Administração	5,60	6,17	11,25	28,58	35,85	44,22
Bacharelado em Agronomia	-	7,83	6,03	20,90	29,33	29,53
Engenharia Agrícola e Ambiental	-	-	-	59,40	32,93	30,57
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	4,17	4,12	5,45	25,23	30,23	23,06
Tecnologia em Gestão Comercial	-	-	-	-	-	-
Tecnologia em Irrigação e Drenagem	0,92	-	-	-	-	-

Tabela 7 – Atratividade dos cursos superiores do *Campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), por ano – período 2007-2012 (conclusão).

Nome do Curso	Atratividade dos cursos					
	Relação candidato/vaga*					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Licenciatura em Física	-	1,92	2,13	11,67	20,55	19,62
Licenciatura em Matemática	3,52	1,79	3,07	14,85	19,42	22,92
Licenciatura em Biologia	-	-	-	24,00	30,82	38,75

*A atratividade dos cursos é expressa pela relação candidatos/vagas, que foi calculada através da divisão entre a quantidade de inscritos nos processos seletivos e a quantidade de vagas ofertadas para cada curso, por ano.

Fonte: Pesquisa Institucional do IFNMG.

No Relatório de Gestão do IFNMG, referente ao ano de 2010, a crescente relação candidato/vaga é atribuída à consolidação da Instituição como uma marca forte e à adesão do *Campus* Januária ao Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁵⁸, do MEC, o que trouxe maior visibilidade à Instituição em todo o Brasil (IFNMG, 2011). Todavia, por mais que o aumento na procura pelos cursos tenha sido expressivo, quando se compara as Licenciaturas aos demais cursos, verifica-se uma menor demanda por aquelas da área de exatas. Outro aspecto relevante para a discussão aqui apresentada é o baixo número de concluintes no tempo regular⁵⁹ nas Licenciaturas ofertadas, embora a oferta de vagas tenha se tornado regular a partir de 2007 (vide Tabela 8, a seguir).

Tabela 8 – Número de ingressantes e concluintes das Licenciaturas do *Campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), por ano – período 2007-2012.

Curso de licenciatura	Número de ingressantes por ano						Número de concluintes por ano					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Matemática	80	77*	40	38**	40	40	0	0	0	6	20	20
Física	0	40	40	36**	40	37**	0	0	0	0	0	0
Biologia	0	0	0	40	40	40	0	0	0	0	0	0

* Foram ofertadas 80 vagas. ** Foram ofertadas 40 vagas

Fonte: Arquivos da Pesquisa Institucional do IFNMG.

⁵⁸ O *Campus* Januária utiliza o SISU como forma de ingresso desde a sua primeira edição, no primeiro semestre de 2010, quando ofertou 50% de suas vagas do Ensino Superior pelo referido Sistema, e os outros 50% pelo Vestibular tradicional. A partir do segundo semestre de 2010, o Campus analisado passou a ofertar todas as suas vagas do Ensino Superior pelo SISU.

⁵⁹ O curso de Licenciatura em Matemática possuía duração de três anos e seis meses até o ano de 2011. A partir de 2012 passou a durar quatro anos. As Licenciaturas em Física e Biologia sempre tiveram a duração de quatro anos.

Mostra-se também como um fator impactante quando se discute a oferta de cursos superiores de Licenciaturas, principalmente na área de exatas: o alto número de desistentes que implica diretamente no baixo índice de concluintes em tempo regular dos cursos ofertados pelo *Campus Januária* (vide Tabela 9, a seguir).

Tabela 9 – Número de desistentes⁶⁰ das Licenciaturas do *Campus Januária* do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), por ano – período 2007-2012.

Curso de licenciatura	Número de desistentes por ano					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Matemática	08	25	23	38	44	44
Física	-	01	10	32	43	44
Biologia	-	-	-	0	13	16

Fonte: Secretaria de registros acadêmicos do Campus Januária.

Além da desistência, um dos entrevistados apontou ainda outras questões que influenciam na quantidade de concluintes, conforme se segue:

[...] problemas que acontecem praticamente em todos os cursos de licenciatura! Quais são eles? A grande evasão, a migração para outros cursos da instituição, a repetência [...]. Hoje, eu acredito que existe uma capacidade ofertiva que precisa ser repensada em função de todos esses problemas [...] que não são fáceis de serem resolvidos! São problemas até conjunturais (E3).

Outro entrevistado expõe, em relato, o que acredita ser um dos causadores da desistência:

[...] os nossos alunos, 85% a 90%, [...] na minha época⁶¹, eram alunos de baixa condição financeira, eram alunos muito pobres, com uma grande defasagem proveniente da educação básica. Por isso nós tivemos tanta evasão (E2).

⁶⁰ Como desistentes foram compreendidos os seguintes tipos de desligamento: abandono e matrícula cancelada a pedido. Não foram considerados os casos de jubramento, de trancamento e as transferências interna e externa.

⁶¹ Na época em que o entrevistado ministrava aulas nas turmas, este se refere aos anos de 2007 a 2009.

Dias Sobrinho (2010, p. 1230), ao discorrer sobre a exclusão educacional, um fenômeno muito mais amplo do que a evasão, refere-se a esta como:

[...] um fenômeno que apresenta múltiplos problemas, que vão desde o analfabetismo, as evasões, a repetência, as carências econômicas e culturais familiares, os preconceitos, a falta de vagas, a escassa formação de parte dos professores, as precárias condições de escolarização de muitos jovens, até a falta de perspectivas de futuros bons empregos.

O Relatório de Gestão do ano de 2010 do IFNMG evidencia que no *Campus* Januária ocorreu uma redução no índice de eficiência acadêmica de concluintes⁶², passando de uma relação apresentada em 2009, de 62,04%, para 44,95%, derivado, segundo o relatório, da oferta de cursos cujo histórico de retenção (desistência/trancamento/reprovação) é alto, como, por exemplo, as Licenciaturas em Matemática e Física e o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IFNMG, 2011).

Ao serem questionados sobre a contribuição da Instituição na oferta de Licenciaturas para sanar o problema da escassez de professores no País, os entrevistados relataram:

Sim, eu acho que sim. Apesar de muitos migrarem [...]. Se formarmos dois alunos vale à pena, porque são dois profissionais que estão aí para trabalhar pela educação (E2).

Sim, como disse anteriormente, é uma missão (E4).

Já os entrevistados E1 e E3 concordam que a capacidade ofertiva do *Campus* Januária ainda é pequena e que a carência de professores não será resolvida apenas com o aumento da oferta de vagas, conforme relatos apresentados a seguir:

[...] ele pode sim contribuir para minimizar a falta desses profissionais, de docentes no mercado, mas ele não consegue, sozinho, resolver o problema dessa demanda. Mas ele contribui muito (E3).

Eu acho que ajuda um pouco [...], mas não é somente com a oferta dos Institutos que nós vamos resolver o problema [...] (E1).

⁶² O índice de eficiência acadêmica de concluintes refere-se ao percentual de conclusão dos alunos nos cursos com previsão de término compreendido no período de análise. Ou seja, seu objetivo é verificar se os alunos que ingressaram estão concluindo seu curso no tempo previsto.

Conforme se verificou no fluxo de concluintes do Campus Januária (apresentado anteriormente na Tabela 8), e nos relatos dos entrevistados, a capacidade ofertiva da instituição ainda é baixa. Percebe-se que tal fato não é diferente nas instituições da Rede Federal de EPT do país, conforme se pode verificar por meio dos dados do Censo da Educação Superior do ano de 2011. Segundo estes, 3,85% dos cursos de Licenciatura do Brasil são ofertados por CEFETs e IFs, somando 1,44% das vagas ofertadas no País, 1,98% das matrículas e apenas 0,59% dos concluintes (vide Tabela 10, a seguir).

Tabela 10 – Número de cursos, matrículas, concluintes e vagas oferecidas para os cursos de Licenciatura no Brasil, por categoria administrativa – período 2011.

Aspectos	Categoria Administrativa da Instituição				TOTAL	% para IFs e CEFETs
	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IFs e CEFETs		
Número de cursos	4.917	700	1.989	305	7.911	3,85
Matrículas	866.813	148.154	314.437	26.925	1.356.329	1,98
Concluintes	140.482	30.106	66.100	1.419	238.107	0,59
Vagas oferecidas	543.418	153.718	261.556	13.983	972.675	1,44

Fonte: Brasil (2013c).

Ainda sobre as motivações que levam a Instituição a continuar ofertando cursos de Licenciatura, dois entrevistados apontaram o investimento do Governo Federal em bolsas estudantis, como parte das políticas voltadas à promoção e ao estímulo da oferta de licenciaturas pela instituição, conforme os relatos apresentados a seguir:

[...] quem fizer curso de licenciatura vai ter uma bolsa específica do governo federal! (E2).

Eu acho que o PIBID é um grande, um fator motivador, para que continuemos trabalhando com a licenciatura (E1).

Destarte, a carência de professores da educação básica no Brasil é um problema provocado por uma série de fatores. Logo, não será resolvido apenas com o aumento no número de vagas de cursos de formação de professores nas IES ou com o investimento em bolsas de estudo. Para a solução do problema, faz-se necessário o investimento em políticas públicas de valorização da profissão, de melhoria das condições de trabalho, de melhoria na qualidade da formação inicial e continuada, entre outros aspectos. Na

ausência ou insuficiência das referidas condições – que precisam ser resolvidas a nível nacional – a profissão sofre com a falta de prestígio. Sobre este assunto, seguem os relatos de dois partícipes da presente pesquisa:

Existe um descrédito para o aluno, de ser inserido na licenciatura. Se perguntarmos para a maioria dos estudantes se eles querem fazer um curso de licenciatura, a maioria não quer. A maioria não quer ser professor. Essa credibilidade em relação a ser professor, a atuar na licenciatura, era para ser resolvida no país, [...] (E1).

[...] a maioria dos alunos que fizeram licenciatura nas turmas que eu trabalhei falavam que não queriam trabalhar em escolas, que eles queriam fazer licenciatura para passar em concurso, *(mas pra área de educação?)* Não! Concursos do TJ, vários concursos, menos para escolas. Inclusive nós temos licenciado nosso em matemática que é técnico administrativo no Instituto, não quis ir para a sala de aula [...] (E2).

Conforme os relatos apresentados anteriormente, faz-se importante destacar que o fato de o aluno se graduar em uma Licenciatura não garante que este seguirá na profissão. Assim, é preciso atentar-se que o aumento na oferta de vagas e o investimento em bolsas de estudo para os cursos de Licenciatura não garantem a solução para o problema da escassez de professores no Brasil. Kuenzer (2011) relata que a maioria dos licenciados não atua como professor. Aquela autora ainda informa que há uma disparidade entre o número de licenciados formados nos últimos vinte e cinco anos e o número de licenciados que efetivamente atuam na educação básica, assumindo uma porcentagem entre 30% e 40 % na maioria das áreas.

Alguns pontos relevantes sobre os motivos de continuar a oferta de Licenciaturas também dizem respeito ao avanço em infraestrutura da instituição conseguido com a implementação, à abrangência da região de atendimento e à experiência adquirida nas discussões sobre ensino-aprendizagem. Ao serem questionados sobre a importância do *Campus* como local de formação docente, alguns entrevistados assim se expressaram:

É muito importante, primeiro porque é um município estratégico. Hoje a instituição tem uma estrutura física fantástica, naquela época não tinha, mas hoje tem! É uma região carente. Atendemos uma vastidão de municípios ao redor. Temos alunos de municípios há mais de 200 quilômetros que vão estudar em Januária! (E2).

[...] a articulação da parte técnica com a formação pedagógica. A partir do momento que a licenciatura está inserida no campus, há uma discussão e um fortalecimento em relação à formação pedagógica. Tem-

se uma visão mais ampliada das metodologias, da relação ensino aprendizagem, traz-se essa discussão e insere-se nos cursos técnicos, nos cursos superiores como um todo. Ter essa amplitude da relação ensino aprendizagem e da importância da formação de professores é o ponto crucial e motivador para se trabalhar com licenciatura (E1).

Somando-se tais fatores ao próprio aprendizado decorrente do processo de implementação, foi relatado que se pode utilizar as experiências adquiridas para implementar as Licenciaturas também nos outros *Campi*, conforme se segue:

O *Campus* é muito importante como local de formação docente! Pelo contexto no qual o campus está inserido, pela necessidade da região e pela maturidade com que o campus Januária vem adquirindo a sua trajetória na formação de professores, que acaba sendo uma base para o Instituto, agora com Salinas inserindo também. Como Januária tem uma experiência maior, acaba fortalecendo toda a trajetória da licenciatura no Instituto e, posteriormente, fortalecendo também a implantação, se vier a acontecer, nos demais *Campi* (E1).

Apesar de ainda ter que vencer algumas dificuldades, depreende-se do presente estudo que a oferta de Licenciaturas é vista pelos entrevistados como um grande diferencial para o *Campus* Januária, tendo uma boa aceitação. Ao serem questionados sobre sua opinião quanto à ampliação da oferta de tais cursos na Instituição, os participantes da pesquisa apresentaram opiniões divergentes, conforme os depoimentos expressos a seguir:

Sim, a demanda existe em alguns *campi* e seria interessante a contribuição deles nessa política pública. [...] Hoje o processo está mais consolidado apesar de dificuldades pontuais (E4).

Diante do exposto, E4 mostra-se a favor da ampliação nos demais *Campi* do IFNMG, acreditando que o aprendizado obtido com a implementação das Licenciaturas no *Campus* Januária seria um fator favorável à implementação também nos outros *Campi*. Por sua vez, os entrevistados E1 e E2 possuem uma visão diferente: faz-se necessário, primeiramente, consolidar as Licenciaturas já implementadas.

Eu acho que não (*não deveria expandir a oferta de Licenciaturas*). Eu acho que nós temos dois pontos estratégicos de oferta de licenciaturas, que funcionam em Salinas e em Januária. A licenciatura requer recursos humanos específicos para o seu atendimento. Então eu penso que é necessário fortalecer nesses *campi*, ampliando neles. Porque se pulverizarmos a licenciatura para vários *Campi*, não teremos recursos humanos suficientes que comportem essa atuação em cada um deles.

Minha opinião pessoal, eu sou contra! Eu acho que teríamos que fortalecer o que tem, em Januária e Salinas, porque são localizações estratégicas (E2).

Nesse primeiro momento eu acredito que não (*não deveria expandir a oferta de Licenciaturas*), deve-se consolidar as licenciaturas do campus Januária, consolidar as licenciaturas do campus Salinas. Depois de bem estruturados os novos *campi*, com muita infraestrutura, com todos os laboratórios, com professores da área pedagógica, com uma discussão extremamente ampliada, fortalecida e com os outros problemas já minimizados e já resolvidos em relação à implantação do próprio campus e de outros cursos, aí sim eu acho que pode-se pensar em começar a discutir a implantação de outras licenciaturas [...] (E1).

Estes dois entrevistados assumem uma postura mais cautelosa quanto à expansão da oferta. No relato de E1, exposto anteriormente, chamou a atenção o fato de que este recordou que os próprios *Campi* estão passando por processo de implantação e de crescimento devido às fases do plano de expansão dos IFs. Neste sentido, convém lembrar que não são apenas as Licenciaturas que estão sendo implementadas em tais instituições. Há também vários outros cursos, em todos os níveis de ensino, presencial e à distância, além dos programas do Governo Federal aqui apresentados. Tudo isso faz com que seja necessário ter prudência quando se pensa na ampliação de vagas e, principalmente, na implementação de novos cursos. O entrevistado E3 também é mais cauteloso, apontando a necessidade de se basear em pesquisas de demanda e das condições para implementação, mostrando-se, inclusive, favorável, caso seja necessário, à diminuição da oferta, conforme o relato que se segue:

[...] se nós não tivermos condições, com os problemas enfrentados, se enxergarmos que devemos reduzir esse percentual, que a gente reduza. Se acharmos que devemos implantar as licenciaturas em outros *campi*, que a gente implante. Mas isso tem que ser referendado por uma pesquisa, por um fórum. Acho que só dessa forma pode-se fazer as coisas com responsabilidade. Eu acho que todos os *campi*, se enxergarem que existe demanda, que existem condições, sem problema (E3).

Com exceção do primeiro relato, que se mostrou favorável à ampliação da oferta, os outros entrevistados assumem uma posição mais precavida, permitindo entrever que não desejam a implementação de outras Licenciaturas no *Campus* Januária ou nos outros *Campi* com as condições experienciadas pelos partícipes da pesquisa e relatadas no presente estudo.

Em estudos de caso, a realidade pode ser percebida sob diferentes perspectivas, suscitando opiniões divergentes (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O entrevistado E4 pode ter se manifestado à favor da ampliação da oferta porque, por mais que pesem as dificuldades enfrentadas, baseou sua opinião na superação dos entraves. Já os outros entrevistados podem ter enfatizado mais as próprias dificuldades, resultando em uma postura mais prudente.

4.2.3 Mudanças necessárias no cenário interno e externo à Instituição para sucesso da implementação dos cursos de Licenciatura para a formação de professores da Educação Básica

As vivências e reflexões dos sujeitos participantes da pesquisa permitem apontar que a implementação das Licenciaturas para a formação de professores da educação básica no Campus Januária têm boa aceitação, o clima em que se desenvolvem é favorável e o seu impacto tem sido positivo porque desde o primeiro momento reconhecem a importância desta oferta. Além disso, na visão dos entrevistados, os benefícios da implementação assumem papel mais relevante do que as dificuldades enfrentadas.

Entretanto, é preciso discutir que é necessário indicar os aspectos e as modificações necessárias na implementação das Licenciaturas do referido Campus, como forma de propor a melhoria do processo, visando contribuir para implementações futuras, tanto da instituição que se estuda, como em outros IFs. Entende-se a necessidade de realizar tanto mudanças internas⁶³, no âmbito da Instituição, como mudanças externas, no âmbito do governo e da sociedade.

A expansão e o aumento das responsabilidades dos IFs sem o devido investimento em infraestrutura e servidores tem seu peso recaído sobre a Instituição, com sobrecarga de atribuições aos técnico-administrativos e docentes, que têm uma precarização de seu trabalho para atingir as metas estipuladas na expansão. Sobre a implementação das Licenciaturas, alguns entrevistados relatam:

Não tinha era gente para poder fazer tudo que precisava! (E2).

⁶³ Durante a discussão sobre a implementação das Licenciaturas, já se indicou, indiretamente, algumas propostas de mudanças.

A expectativa era de que os problemas com a implementação tivessem sido resolvidos de forma mais imediata, mas como até hoje o número de professores ainda é reduzido para atender as demandas do Instituto, então, alguns problemas ainda persistem por causa disso. O quadro de servidores como um todo ainda é reduzido. Existe expectativa de que o Instituto terá um quadro de servidores mais satisfatório, que vai atender com qualidade todas as especificidades [...] (E1).

[...] a gente tem uma responsabilidade muito grande [...] porque as políticas governamentais são inúmeras! E a solicitação para atendermos todas essas políticas... Essas políticas acontecem com uma velocidade tamanha, e temos abraçado todas elas sem, contudo poder abraçá-las simultaneamente. Acabamos comprometendo um curso ou outro para atender todas essas políticas. [...] (E3).

Tais fatores recaem diretamente na qualidade do ensino ofertado, ou seja, na tentativa de promover uma expansão da oferta de ensino, sem o devido investimento por parte do Governo Federal, a qualidade destes cursos torna-se questionável.

Ademais, os objetivos da escola e sua identidade tradicional e histórica como formadora de técnicos precisou ser reconstruída por diversas vezes durante sua existência. Não basta que esta mudança ocorra apenas no papel, nos documentos institucionais. Muito mais importante e difícil é promovê-la na prática, no cerne da instituição. Além disso, o que se observa nas discussões sobre a identidade dos IFs é que tal aspecto ainda encontra-se em construção. Assim, torna-se difícil estruturar e construir uma proposta de formação de professores com identidade própria, uma vez que nem a própria Instituição possui bases sólidas, sofrendo com as inconstâncias das políticas públicas voltadas à educação profissional e a multiplicidade de programas governamentais instituídos para sua execução.

Para Fartes (2008, p. 661), “abordagens cada vez mais instrumentais da política educacional conduzem as escolas à perda de sua autonomia e de sua identidade, bem como à desvalorização dessas instituições como instâncias de formação humana”. Portanto, uma das questões necessárias para a melhoria do processo de implementação das Licenciaturas nos IFs é a construção de bases sólidas para a Instituição, com uma identidade bem definida, não somente para a Instituição em si, mas para os próprios cursos de Licenciatura ofertados. Sobre a questão da identidade dos referidos cursos, chamou a atenção o relato de um dos entrevistados, exposto a seguir:

Os Institutos como um todo ainda estão trilhando em busca da identidade como formadores de professores. Percebemos isso pela própria discussão que aconteceu em Ouro Preto, o Seminário das Licenciaturas dos Institutos, pelo fórum que aconteceu no Rio Grande no Norte, de todas as licenciaturas, de todos os Institutos, que essa discussão foi justamente para a busca da identidade das licenciaturas nos Institutos. Qual é a maior discussão hoje para esse fortalecimento? Cuidar para que ocorra uma verticalização interna dentro das próprias licenciaturas e que as licenciaturas dos Institutos não sejam meramente um apêndice dos bacharelados, três anos dos cursos da área específica mais um ano de formação pedagógica, que não seja isso! Que consigamos fazer esse diálogo bem diversificado, de todas as modalidades e níveis de ensino dentro da própria licenciatura. Isso é o que chamamos de verticalização interna. E aí, levando em consideração o ensino básico, o ensino superior, a formação inicial e continuada, e articulando ensino, pesquisa e extensão, é um desafio que os Institutos, e em especial o IFNMG, está tentando avançar e romper com tantos outros paradigmas (E1).

Os IFs, entre os quais, o IFNMG – *Campus Januária*, são escolas de organização complexa devido à diversidade de responsabilidades que assumem; apresentam também toda uma especificidade própria no que se refere aos seus objetivos. Assim, alguns autores dizem que tais instituições, aos poucos, podem estar perdendo sua identidade. Todavia, em relação à formação de professores, observa-se a necessidade de construir a identidade que estes cursos devem assumir dentro de uma instituição de EPT, buscando, conforme apresentado no relato exposto anteriormente, a construção de propostas que possam utilizar a diversidade de cursos ofertados por este tipo de instituição para a melhoria tanto da formação dos acadêmicos das Licenciaturas como também dos alunos dos outros cursos ali ofertados, com uma troca de benefícios que implique na melhoria da qualidade da educação ofertada. Faz-se, então, necessária uma ampla discussão para construir estas propostas. Neste contexto, não se pode ter como parâmetro os cursos de Licenciatura das outras IESs do País, que não os IFs, pois o que se apresenta aos institutos assume um caráter singular.

Tal singularidade e o histórico de formação destas instituições influenciam na construção da sua proposta de Licenciatura. Neste sentido, Lima (2012) identificou em sua pesquisa que os IFs, devido ao seu histórico de formação técnica, podem incorrer em que a formação seja realizada de forma tecnicista e pragmática, deixando-os em desvantagem ao se angariar uma formação de professores crítica e emancipatória. Por outro lado, segundo aquele autor,

[...] os diferentes níveis de ensino em mesmo local, oferecidos pelos IF, permitem uma aproximação do mundo do trabalho, por exercer a formação de professores da educação básica em mesmo *locus* onde ocorre a prática profissional do professor de educação básica (LIMA, 2012, p.75).

Concordando, Pacheco (2011) acredita que a organização curricular de tais instituições traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a Pós-Graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz com que a referida atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização.

É possível observar que a verticalização do ensino – um dos motivos dos IFs serem instituições tão incomuns, ao mesmo tempo em que possuem uma riqueza por congregarem todas as formações devido às diversas possibilidades de oferta, caso não se modifiquem suas heranças baseadas em formação tecnicista – pode prejudicar a formação de seus alunos, não somente das Licenciaturas, mas em todos os cursos. Assim, resolver, na prática, a questão do tipo de formação que estas instituições propõem é um fator de extrema importância para se concretizar a implementação de Licenciaturas baseadas em uma formação crítica, autônoma e reflexiva, preparando seus licenciados não somente para a inserção no mundo do trabalho, mas para a intervenção crítica e consciente na vida econômica, social e política do País. Assim formados, tais egressos poderão atuar de forma a contribuir com a melhoria da qualidade da educação do País. Logo, não se pode entender a proposta de verticalização destas instituições como projetos fragmentados e dispersos. Devem-se construir propostas que se relacionem de forma a aliar os benefícios que cada projeto pode oferecer para aperfeiçoar o ensino ofertado aos diferentes tipos de curso, nos diferentes níveis de ensino. Esta preocupação fica evidente no relato de um dos entrevistados, a seguir:

Porque possibilita a verticalização, o aluno que sai do ensino médio às vezes não tem outra oportunidade, então, ele dá continuidade na própria instituição. Mas ao mesmo tempo, se não pensarmos a estrutura e a identidade disso dentro da própria instituição, fica pulverizado até mesmo aí! (E2).

Este relato também aponta outro fator importante: a interiorização da educação, realizada pela expansão dos IFs. Esta é divulgada como promotora da democratização do ensino, oportunizando o acesso à educação para regiões menos desenvolvidas economicamente e promovendo o desenvolvimento local e regional. Todavia, Bueno

(2012) alerta para o fato de que seria confortável acreditar que a interiorização dos IFs é uma estratégia extraordinária para oportunizar o Ensino Superior em prol de uma camada da sociedade que não tem acesso. Mas, infelizmente, não se pode deixar de lembrar que a falta de acesso está diretamente ligada à desigualdade social instalada no País. Para aquele autor, deve-se inquirir ao fato de que se evitar os fluxos migratórios para os centros urbanos não seria apenas para evitar o aumento do contingente populacional de favelas e até mesmo o contexto de vulnerabilidade social. Neste sentido, Bueno destaca que é preciso pensar se não seria mais interessante que os cidadãos pudessem escolher.

Ao discutir sobre a interiorização da formação de professores, Lima (2012) atenta a existência de um hiato entre esta e o suprimento de professores nas regiões. Para aquele autor, formar professores de acordo com a necessidade da região não assegura suprir a necessidade de profissionais naquela localidade, uma vez que é preciso considerar as condições de valorização do trabalho docente na região, porque o que vai mantê-lo nesta, enquanto profissional, serão as condições do trabalho docente. Assim, os discursos sobre a interiorização, de forma ilusória, transparecem que a educação seria capaz de resolver um problema conjuntural. Percebe-se que a carência de professores no País não será resolvida apenas com a interiorização da educação decorrente dos IFs.

Em relação ao corpo docente dos IFs, faz-se relevante discutir em que medida a diversidade do professorado existente em tais instituições pode contribuir com a implementação das Licenciaturas.

A configuração institucional do *Campus* Januária como IF, bem como das outras instituições que fazem parte desta rede de instituições, é recente. Destarte, pela característica dos cursos que oferecem, tais instituições são compostas por um número maior de professores envolvidos na área técnica que em sua formação educacional. Estes trazem como bagagem os conhecimentos adquiridos nos seus cursos de bacharelado (BUENO, 2012). No entanto, segundo Otranto (2011), a maioria dos novos professores que participam dos concursos e estão sendo contratados são mestres e doutores que querem e estão preparados para lecionar na educação superior, mas que também recebem turmas dos Ensinos Médio e técnico, quase sempre sem experiência neste nível e modalidade de ensino, para cumprir o que a Lei denomina de verticalização.

Retomando a discussão sobre verticalização, esta influencia sobremaneira o trabalho docente nas Licenciaturas. As entrevistas realizadas no presente estudo, atentas às peculiaridades da Instituição, deixaram entrever que a falta de capacitação para

lecionar em Licenciaturas dificulta o trabalho docente no *Campus*, conforme os relatos expressos a seguir:

[...] Eu ainda lamento a qualificação dos professores para atuarem nas licenciaturas [...]. [...] o campo da educação é um campo específico. Pode-se dominar todos os conteúdos, mas é preciso pensar a educação, é preciso pensar a história da educação, a legislação educacional, a psicologia da educação, os fundamentos filosóficos da educação [...] (E2).

São dificuldades, primeiro, a falta de experiência, a imaturidade na formação de professores. Porque os professores da área específica são muito voltados para o ensino tecnicista, tecnocrático e aí, fazer essa articulação, esse diálogo com a formação de professores, requer uma maturidade, um diálogo muito profícuo. Então, essa articulação não acontece da noite para o dia, para que não fique simplesmente uma extensão do bacharelado. A própria maturidade para se trabalhar com a formação pedagógica, para trabalhar com a formação de professores (E1).

O nosso maior problema tem sido a capacitação dos profissionais que trabalham com formação de professores. [...] A necessidade hoje é capacitação para trabalhar com formação de professores, que como sabemos, é diferente dos outros cursos (E4).

Portanto, faz-se necessário promover uma ampla capacitação dos professores do *Campus* para o atendimento às Licenciaturas. Por mais que se construam propostas de cursos excelentes, caso os docentes que ministram aulas nestes não tenham conhecimento sobre as especificidades requeridas nos cursos de formação de professores, não se terá na formação a qualidade esperada.

Como foi possível perceber no início da discussão sobre a implementação das Licenciaturas no *Campus* Januária, já foram construídas algumas propostas de programas especiais de formação pedagógica na Instituição. Contudo, não foi possível colocá-las em prática devido à insuficiência de professores da área de didática. Ao receberem códigos de vaga para a realização de concurso público, ou mesmo para contratar professores temporários, a instituição deve se lembrar de investir em docentes para viabilizar tais cursos de capacitação. Ademais, sugere-se que a Instituição analise a possibilidade de promover esta capacitação em parceria com outras instituições de Ensino Superior que tenham condições para realizar o projeto.

Ainda sobre os docentes do *Campus* Januária, a verticalização do ensino e a necessidade de atendimento aos diversos programas do Governo Federal são apontadas como prejudiciais devido à necessidade de atendimento a uma diversidade de itinerários formativos. Bueno (2012) aponta que o corpo docente dos IFs ainda não é suficiente para suprir a expansão e todas as demandas dos cursos implantados. Neste sentido, os docentes transitam por diferentes cursos e disciplinas. Aquele autor ainda questiona se este não seria um processo de precarização da profissão docente. Sobre tal aspecto, um dos entrevistados do estudo em tela relata:

[...] a estrutura do Instituto é *multicampi* e pluricurricular, com abertura para a oferta de mais de um segmento. Assim, o professor não constrói identidade nem com o ensino médio, nem com o ensino superior! [...] O professor ministra aula no ensino médio, na licenciatura, no bacharelado [...]. O professor precisa ter uma identidade com o segmento que atua, [...] e agora piorou porque os professores recebem bolsa para trabalhar com EAD. Isso pulveriza ainda mais! Hoje nós temos o professor que atua na EAD, projetos de PRONATEC, Mulheres Mil, PROFUNCIONÁRIOS, PROEJA. Nós temos uma vastidão, e isso vai fragmentando muito a identidade que o profissional estabelece com os segmentos. Essa multiplicidade de ações, ao mesmo tempo que julga-se benéficas, abrindo possibilidades, fragilizam a construção da identidade, fragiliza o conhecimento dos encaminhamentos de cada segmento[...] (E2).

Quanto a uma possível solução para o problema, o próprio entrevistado sugere:

Se houvesse uma ressignificação das tarefas docentes em relação aos segmentos dentro da instituição, que seria **a ampliação de investimentos em professores para as licenciaturas**, inclusive com a **formação pelo menos de mestrado**, para atuar na área. Hoje nós temos coordenador de licenciatura que não tem mestrado, que não passou por um processo de formação para a pesquisa. Isso é grave porque o mestrado e o doutorado ampliam o olhar sobre o campo conceitual das discussões, a pessoa vai amadurecendo. Uma pessoa que possua apenas uma graduação e uma especialização de 360 horas, mesmo que seja competente, às vezes não tem essa possibilidade de ampliar, de exercitar sua condição de pesquisador, e a educação, a licenciatura, precisa-se ter um olhar investigativo sobre ela! (E2) (grifo nosso).

Soma-se às palavras do entrevistado, que a própria configuração da Instituição como responsável pela tríade ensino-pesquisa-extensão faz com que seja necessário estimular, não somente seus alunos, mas também seus servidores, a desenvolverem projetos de pesquisa e de extensão, em atendimento à missão da referida Instituição. No relato exposto anteriormente, percebe-se a relevância que o entrevistado atribui à

participação em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* como meio para desenvolver a pesquisa na Instituição.

Pacheco (2011), assumindo uma postura favorável à verticalização do ensino nos IFs, assegura que aqueles profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Todavia, cabe questionar se estes estão preparados para atender à diversidade de oferta dos IFs.

Quanto à política pública em si, o fato de o governo possibilitar ao CEFET a oferta de licenciaturas e de estipular aos IFs a sua obrigatoriedade, deveria vir associado ao planejamento adequado do aporte de recursos financeiros e humanos para atender à necessidade de aumentar o investimento em tais instituições. Contudo, verifica-se que vários fatores ligados à construção da proposta ou à sua execução dificultaram a implementação dos cursos. Segundo Carvalho *et al.* (2010), há uma diversidade de fatores intervenientes que influenciam a implementação de programas governamentais. Aqueles autores esclarecem que a implementação é um processo complexo, contínuo, multi-nível, multi-ator, influenciado tanto pelo conteúdo quanto pelo contexto da política a ser implementada.

Assim, caso não exista uma preparação e um planejamento adequados, a qualidade da proposta torna-se duvidosa, conforme expresso no relato a seguir:

[...] e por conta disso (*ter que cumprir a lei nº 11.892*), às vezes não se olha a estrutura adequada à oferta com qualidade! Então essa questão é o grande receio e devemos ter muito cuidado para não ofertar simplesmente por uma questão quantitativa, mas ofertar por uma questão qualitativa. Acontece que está em lei a oferta e não leva em consideração a estrutura. Tem professores suficientes, com formação adequada para a formação de professores?! Para atuar na licenciatura? Tem laboratórios, tem uma maturidade, fez um projeto extremamente adequado? (E1).

Vê-se que a implementação das Licenciaturas no CEFET e, posteriormente, nos IFs, foi instituída por documentos legais. Todavia, demonstrando aparentemente uma perspectiva imediatista e preocupada com números e estatística para sanar a carência de professores no País, deixa-se em segundo plano a qualidade da formação. Apesar de a legislação enfatizar a oferta de educação pública de qualidade, o Governo Federal parece não estar adotando medidas que visem, com um planejamento adequado, resultado na melhoria das condições de ensino. Segundo um dos partícipes da presente pesquisa,

“[...] a maioria dos gestores só se preocupa com índices, com números, e uma gestão de qualidade não se dá somente por números” (E2).

No entendimento de Dias Sobrinho (2010), a expansão quantitativa é só uma das faces da questão da “democratização” da educação superior – esta vai mais além do que a ampliação de oportunidades de acesso, criação de vagas e inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos. É imprescindível, também, que sejam assegurados os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para os estudantes realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”. Aquele autor ainda defende que democratização não se restringe à expansão quantitativa; tem a ver também com qualidade pública e, então, com pertinência e relevância social; não havendo qualidade para todos, não se cumpre o princípio da equidade e não se diminuem as desigualdades sociais (DIAS SOBRINHO, 2010).

Os IFs foram criados, segundo o PDI do IFNMG, como política indutora de democratização do acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, de desenvolvimento socioeconômico, contribuindo para a promoção do desenvolvimento sócio cultural, ação destacada como imprescindível para o desenvolvimento e o crescimento do País (IFNMG, 2009). No entendimento de Bueno (2012), os IFs configuram-se, na perspectiva de seus formuladores, como um processo real de democratização regional da educação no Brasil.

Contudo, para que tal fato se torne possível, muito mais do que a ampliação do acesso, deve-se dar a devida importância à qualidade do ensino ofertado e às condições de permanência e conclusão com sucesso dos alunos. O PDI do IFNMG preconiza as referidas previsões na sua Política de Atendimento aos Discentes, ao destacar os estímulos ao acesso e à permanência, concretizados por programas, projetos e ações que contribuem para a sustentação de cinco eixos, a saber: democratização do acesso de estudantes de baixa renda, de portadores de necessidades especiais e de segmentos sociais excluídos da escola pública e gratuita; permanência do estudante na escola e a conclusão de sua formação com qualidade; melhoria da qualidade do ensino; democratização da educação e dos programas sociais; promoção e ampliação da formação criativa, valorizando as atividades e os intercâmbios culturais, desportivos, artísticos, científicos e tecnológicos (IFNMG, 2009). Sobre este assunto, um dos entrevistados assim se expressou:

Os problemas com cursos recém criados sempre vão existir, por mais que se tenha estrutura. O que faz a consolidação de um curso são a proposta e as práticas pedagógicas que garantam a entrada e a saída com sucesso (E4).

E ainda, sobre a qualidade da educação, o PDI da Instituição estabelece Indicadores da Qualidade que, segundo o documento, baseiam-se em uma visão ampla e, por isso, abrangem sete dimensões, a saber: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; processo ensino e aprendizagem; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; e, acesso e permanência dos alunos na escola. Quanto a este último, aponta-se como fatores importantes: a democratização do acesso privilegiando os menos favorecidos e excluídos sociais, a preocupação com os alunos que apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem e a erradicação da evasão escolar (IFNMG, 2009).

Quanto à gestão escolar democrática, sabe-se que um projeto democrático deve ser construído coletivamente, buscando participantes ativos nos processos decisórios da Instituição. O PDI do IFNMG aponta como fatores importantes: a participação nas decisões e a preocupação com a qualidade, com a relação custo-benefício e com a transparência (IFNMG, 2009). Questionado sobre a participação na discussão sobre os problemas da implementação das Licenciaturas na Instituição, um dos entrevistados apontou a necessidade de diagnóstico para identificar os problemas e de uma ampla participação na discussão das soluções, conforme o relato que se segue:

Eu acho que primeiro temos que identificar os nossos problemas. Trabalhar com muita ênfase, discutir com a comunidade interna, a comunidade externa, a sociedade, levar esses problemas, discutir, rediscutir, e uma vez diagnosticados todos esses problemas, a busca por soluções... É claro que quanto mais tivermos pessoas que possam nos ajudar, ótimo! E é bem vindo que externemos e socializemos isso com outras instituições que também possam estar vivenciando esses mesmos problemas. Uma busca por solução, quando coletiva, possui maior probabilidade de dar certo! (E3).

Conforme a análise das entrevistas, os participantes do presente estudo possuem uma noção dos problemas pelos quais vivenciam seus cursos de Licenciatura. Contudo, ao que parece, apesar de um dos entrevistados relatar a importância do diagnóstico e da discussão coletiva de soluções, falta sistematizar ações com o intuito de atingir o referido objetivo. Assim, recomenda-se que a Instituição promova discussões para diagnosticar as falhas e/ou fragilidades, bem como para propor soluções. Além disso, o PDI da instituição possui um planejamento consistente sobre indicadores de qualidade. Feitas as previsões,

com o término de sua vigência no ano corrente – 2013, cabe à Instituição avaliar e analisar se conseguiu colocar em prática o que foi planejado nas sete dimensões de seus indicadores de qualidade.

Ainda sobre o sucesso da implementação das Licenciaturas, Carvalho *et al.* (2010, p. 2), ajudam-nos a entender um pouco mais o processo, ao afirmarem que, “independente do que seja a política ou a estrutura formal de autoridade, depende dos implementadores o sucesso ou não do programa”. Se estes se encontram devidamente preparados e motivados, poderão mobilizar os recursos necessários para superar obstáculos aparentemente insuperáveis; caso contrário, poderão “sabotar o programa, mesmo que o sistema de controle seja o mais rigoroso”. Um dos entrevistados indica a situação da Instituição no início do processo de implementação das licenciaturas, de acordo com o seguinte relato: “[...] então, é uma crise histórica a questão da licenciatura, e cair nas mãos do Instituto Federal um percentual, ótimo! Agora quem é que entende de licenciatura dentro dos Institutos?” (E2).

Desta entrevista e das análises estabelecidas até aqui, pode-se depreender que o fato de os responsáveis pela implementação das Licenciaturas no *Campus* Januária serem favoráveis ao processo, mesmo sem uma preparação prévia, contribuiu sobremaneira para a implementação dos cursos no *Campus* analisado. Os entrevistados reconhecem que a formação de professores é benéfica para a Instituição e que não há como voltar atrás quanto à oferta. Estes entendem apenas que é necessário discutir e resolver os problemas enfrentados para a melhoria da qualidade dos cursos.

Sobre as dificuldades enfrentadas, faz-se importante recordar que a Instituição apresenta problemas com o fluxo de suas Licenciaturas, conforme o relato de um dos partícipes da presente pesquisa:

[...] temos que ter a responsabilidade de fazer uma análise, como é que está a situação das licenciaturas hoje? [...] e procurar medidas que possam vir a diminuir ou eliminar esses problemas [...]. [...] eu vejo como desafio, hoje, a identificação e a busca por ferramentas para podermos diminuir os problemas que acontecem praticamente em todos os cursos de licenciatura. Quais são eles? A grande evasão, a migração para outros cursos da instituição, a repetência [...] esses são os desafios! (E3).

Conforme se pôde verificar no relato e nas informações sobre o fluxo das licenciaturas do *Campus* Januária, já é sabido que os alunos das Licenciaturas apresentam problemas em seu percurso formativo que implicam na mudança de sua trajetória escolar ou na saída da Instituição sem a conclusão do curso. Todavia,

baseando-se no relato apresentado anteriormente e nos Relatórios de Gestão da Instituição, verifica-se que, embora previsto no PDI da Instituição analisada a utilização de indicadores de qualidade, aparentemente, esta não trabalha com indicadores específicos para as Licenciaturas. Os Relatórios de Gestão da Instituição, disponíveis no sítio eletrônico da mesma, apresentam alguns indicadores acadêmicos, a saber: relação candidato/vaga, relação ingressos/alunos, relação concluintes/alunos, índice de eficiência acadêmica de concluintes, índice de retenção do fluxo escolar, relação de alunos/docente em tempo integral, e alunos matriculados segundo a renda familiar *per capita*, índice de titulação do corpo docente. Contudo, todos os indicadores são calculados levando-se em consideração a totalidade de informações da Instituição; não se separa por nível de ensino tampouco por curso, o que impede um diagnóstico da situação das Licenciaturas. Ademais, percebe-se que não existem indicadores relacionados às desistências, trancamentos de matrícula, transferências, projetos de pesquisa e projetos de extensão.

A Instituição ainda disponibilizou em seu sítio eletrônico, o Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) dos anos 2010 a 2012, responsável por promover a autoavaliação institucional, uma das etapas da Avaliação das Instituições de Educação Superior prevista no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Tal relatório especifica os principais objetivos da autoavaliação do IFNMG (2013b, p. 3), conforme se segue:

[...] consiste na ampliação de conhecimentos, questionamento dos sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela Instituição, identificação das causas dos seus problemas e deficiências, ampliação da consciência pedagógica e a constante capacitação profissional dos corpos docente e técnico-administrativo, e ainda o fortalecimento das relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, verificação de eficácia da vinculação da instituição com a comunidade, julgamento acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos e, principalmente, prestação de contas à sociedade.

O relatório da CPA sustenta-se em dez dimensões⁶⁴ para construir um diagnóstico da qualidade do ensino e sinalizar os pontos mais vulneráveis que deveriam ser atacados. Para tanto, conta com a participação de docentes, técnico-administrativos e discentes. Percebe-se que o Relatório contribui para a gestão da Instituição indicando

⁶⁴ As dimensões foram instituídas pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o SINAES. São elas: missão e plano de desenvolvimento institucional; política para o ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade institucional da instituição; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e do técnico-administrativo; organização e gestão da instituição; infraestrutura física; planejamento e avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira.

aspectos merecedores de atenção, inclusive, fazendo uma diferenciação das informações por curso, o que permite verificar a situação das Licenciaturas. Contudo, detectou-se certa fragilidade ao verificar que participaram da pesquisa desenvolvida para a construção do relatório de autoavaliação apenas 23,4% dos discentes de cursos superiores e 26% dos servidores técnico-administrativos. Quanto aos docentes que ministram aulas em cursos superiores, identificou-se a participação de 88%.

A discussão sobre indicadores de gestão e autoavaliação da Instituição foi provocada para se apontar que esta pode fazer uso de determinadas ferramentas para promover a melhoria da qualidade do ensino ofertado às Licenciaturas. Para tanto, necessita discutir e construir indicadores que ajudem realmente a diagnosticar a situação destes cursos. E ainda, precisa promover ampla discussão sobre a autoavaliação e a importância de uma participação mais efetiva de servidores e discentes.

Para exemplificar uma situação onde a utilização de indicadores seria importante, cita-se o acompanhamento da evasão. Conforme Lobo e Silva Filho *et al.* (2007), o estudo interno, realizado por uma instituição com base em seus dados, pode ser muitas vezes mais detalhado porque é possível institucionalizar um mecanismo de acompanhamento da evasão, registrando os diversos casos, agrupando e analisando subgrupos, ou diferentes situações (cancelamento, trancamento, transferência, desistência, por exemplo) e, a partir daí, organizar tabelas e gráficos que demonstrem a evolução da evasão para buscar formas de combatê-la com fundamento nos resultados.

É preciso considerar, entretanto, que não basta construir indicadores institucionais e realizar avaliações internas se os resultados não forem utilizados pela Instituição para a promoção de melhorias. Além do mais, não se trata apenas de listar dificuldades e obstáculos, mas de procurar discutir situações e experiências positivas, buscando direcionar as ações para o aperfeiçoamento da gestão da Instituição, oportunizando o conhecimento dos processos e permitindo reavaliar e repensar sua atuação.

Neste sentido, o entrevistado E3 apresentou ainda uma possibilidade de medida a ser adotada pela instituição para promover a permanência dos alunos das Licenciaturas, conforme relato expresso a seguir:

[...] um dos nossos ex-alunos da Licenciatura em Matemática, [...] falou que existe a influência de uma série de coisas, por exemplo, o aluno não tem o perfil para fazer o curso, o grau de complexidade do curso... Tudo isso é muito difícil, e eles, muitas vezes, enxergam possibilidades de ganhar mais dinheiro em outros cursos. Mas, principalmente, o perfil. A pessoa não tem! Por outro lado, as pessoas precisam trabalhar! São problemas difíceis de resolver, por exemplo, o problema do grau de complexidade do curso [...], no colégio de dirigentes discutimos essa

questão. Precisamos implantar com urgência e com bastante ênfase as monitorias, não só para as licenciaturas, mas para as mais diversas áreas, para que consigamos resolver parcialmente esse problema. [...] as pessoas vêm de uma escola, de um ensino, não digo ruim, mas de qualidade inferior. Quando se deparam com cursos que exigem cálculo, etc..., eles ficam perdidos, um dos problemas é esse (E3).

Conforme discussão empreendida no decorrer do presente estudo, as maiores taxas de desistência estão nas Licenciaturas da área de exatas. O relato exposto anteriormente permite entrever que os acadêmicos destes cursos sentem dificuldade devido ao seu grau de complexidade. Tem-se ainda o fato de que é bem provável que a maioria destes acadêmicos sejam provenientes das escolas de ensino básico da região. Como dito anteriormente, estas apresentaram baixos índices de qualidade segundo as avaliações sistêmicas do Governo Federal. Ainda é possível depreender do relato anterior que a Instituição possui proposta para diminuir a desistência, uma vez que já se discutiu esta possibilidade na reunião do Colégio de Dirigentes⁶⁵. Cabe à Instituição planejar e executar as monitorias, ou tutorias, ou qualquer outra ação que promova a melhoria da base de ensino dos alunos para que eles permaneçam nas Licenciaturas.

Contudo, o próprio relato aponta, além da complexidade dos cursos, o que se discutiu aqui inúmeras vezes: a desvalorização da profissão docente – aspecto de difícil grau de solução por meio de medidas internas (dentro da Instituição), pois sua origem se manifesta em uma conjuntura muito mais complexa, de políticas públicas inadequadas e/ou insuficientes e de valorização da profissão. No presente estudo, os entrevistados reconheceram este problema, conforme o relato expresso a seguir:

[...] porque não adianta você formar sem valorizar a profissão. Se não temos uma política de valorização da docência não adianta dar bolsa para quem quer formar professor, se quando o licenciado vai para o campo de trabalho ele abandona, ele não consegue. Além de um descaso social, ele lida com violência e com uma desvalorização material imensa. Se antes, na história da educação brasileira, o professor era visto como grande mestre, condutor da formação de toda uma geração, hoje ele é visto como um profissional “biscateiro”, que trabalha em várias escolas. A maioria dos nossos professores, hoje, para sobreviver, trabalha em três escolas. Ele tem uma jornada de trabalho estressante[...] (E2).

⁶⁵ Segundo informações do sítio eletrônico do IFNMG, o Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, é órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria. É constituído pelo reitor, como presidente, pelos pró-reitores e pelos diretores-gerais dos *campi*.

Sobre a jornada de trabalho dos professores da educação básica no Brasil, dados divulgados pelo INEP, referentes ao ano de 2009, referendam o relato do entrevistado E2, ao revelar que naquele ano, mais de 22% dos professores da educação básica ministravam aulas em dois ou mais estabelecimentos de ensino (vide Tabela 11, a seguir).

Tabela 11 – Número de professores da educação básica do Brasil por quantidade de estabelecimentos em que lecionam – período 2009.

	Quantidade de estabelecimentos em que lecionam					Total
	Um	Dois	Três	Quatro	Cinco ou mais	
Número de professores da educação básica	1.530.618	365.417	62.985	14.057	4.901	1.977.978
Porcentagem	77,38	18,47	3,18	0,71	0,25	100%

Fonte: Brasil (2012b).

Oliveira (2011a) corrobora tais informações ao apontar a necessidade de se criar políticas que tornem a profissão docente mais atraente, melhorando as condições de trabalho, salários dignos e, principalmente, reconhecimento social.

Por mais que se discuta e se aponte possíveis soluções internas à Instituição para melhorar a implementação das Licenciaturas destinadas à formação de professores da educação básica no *Campus Januária*, supõe-se que o discurso sempre estará aquém da prática se não forem atribuídas a devida importância e a amplitude para o problema. Além disso, por mais que o Governo Federal estimule as instituições a ampliar as vagas ofertadas para as Licenciaturas, que se invista na qualidade dos cursos e na permanência dos alunos, que as instituições utilizem indicadores acadêmicos e avaliações internas para diagnosticar e resolver os problemas enfrentados pelos cursos, entre outros, considera-se que a carência de professores continuará sendo uma realidade no País enquanto não se investir em políticas públicas de valorização da carreira docente e de melhoria das condições de trabalho.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e debates sobre a formação de professores enfatizam que o Brasil apresenta certa carência de docentes da educação básica, sobretudo, nas áreas de Ciências e Matemática. Como forma de minimizar o impacto de tal problema, o País vem adotando políticas de incentivo à oferta de formação de professores. Entre as ações implementadas, tem-se a oferta de cursos de licenciatura pelas Instituições de Educação Profissional e Tecnológica. Estas passaram por transformações e assumiram diferentes formatos no decorrer de sua existência, possuindo uma trajetória sólida como Instituições de Educação Profissional. Atualmente, tornaram-se responsáveis também pela oferta de formação de professores, sem, contudo, possuir tradição e experiência na área em análise.

Neste sentido, a presente pesquisa objetivou compreender o processo de implementação de cursos de licenciatura para formação de professores da educação básica no *Campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Com este propósito, buscou-se observar as transformações institucionais vivenciada pelo *Campus*, bem como os aspectos determinantes que influenciaram no processo de implementação das Licenciaturas na Instituição, na visão de gestores e professores diretamente envolvidos no processo.

Com a nova institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e a missão assumida pelas instituições que compõem a Rede Federal de EPT, o *Campus* Januária do IFNMG se depara com a contradição entre o seu legado histórico de oferta de educação profissional e as urgências da atualidade, apresentando o compromisso da oferta de cursos de Licenciatura a fim de sanar o problema da carência de professores enfrentado pelo País. *Todavia, o presente estudo observou que o processo de implementação das licenciaturas no referido Campus passou por sérias dificuldades que podem ter influenciado na qualidade dos cursos ofertados, entre as quais se destacam: a necessidade de construção e reestruturação da infraestrutura física e de recursos humanos, bem como da própria conformação administrativa, das concepções pedagógicas e dos documentos regulatórios; a insuficiência de professores para atender a implementação de forma plena; a formação insuficiente de alguns docentes para ministrar aulas nas Licenciaturas; a rotatividade de professores; a sobrecarga de trabalho; as mudanças de matriz curricular; as dificuldades nos procedimentos de licitação e a falta de pessoal técnico-administrativo para desempenhá-los; e, a morosidade dos concursos públicos.*

Em que pesem as dificuldades enfrentadas, foi consenso entre os entrevistados que a implementação é profícua para a instituição, possuindo determinantes favoráveis ao processo que sobressaem às adversidades, entre os quais, tem-se: a necessidade de oferta devido à carência de professores da educação básica na região; os baixos índices da região nas avaliações diagnósticas da educação básica; a política pública de investimento na formação de professores nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Institutos Federais (IFs), inclusive, incentivando tal formação através da oferta de bolsas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) aos alunos; o interesse e a disposição do *Campus* Januária em ofertar formação de professores; o aproveitamento de questões preexistentes como recursos humanos e infraestrutura. Ademais, a Instituição sentiu-se motivada a ofertar os cursos de Licenciatura devido ao avanço logrado em sua infraestrutura, à experiência adquirida nas discussões sobre ensino-aprendizagem, à possibilidade de desenvolver projetos de pesquisa na própria instituição com os cursos técnicos de nível médio integrados, e à possibilidade de favorecer a qualidade do ensino no referido *Campus*.

Quanto à relevância da oferta de Licenciaturas pelo *Campus* Januária que visa, entre outras questões, ajudar a sanar o problema nacional da escassez de professores, constatou-se, através do fluxo dos cursos ofertados e das entrevistas realizadas, que apesar de a Instituição manter uma oferta constante de vagas para os cursos de Licenciatura nos últimos anos, o histórico de desistências, retenções, trancamentos e transferências destes comprometem o número de concluintes. Ademais, não se pode garantir que os poucos egressos seguiram a carreira do Magistério. Assim, pesquisas adicionais são necessárias para que se consiga visualizar o alcance efetivo da implementação das Licenciaturas no *Campus* Januária, bem como os motivos pelos quais se observa uma alta taxa de desistência em tais cursos.

Portanto, pode-se inferir que os objetivos propostos na presente pesquisa foram alcançados e a hipótese levantada inicialmente – o *Campus* Januária do IFNMG apresentou dificuldades na implementação dos cursos de Licenciatura – tornou-se evidente após a análise das entrevistas realizadas, dos documentos institucionais e do fluxo das licenciaturas. Fez-se ainda possível a constatação das adversidades no processo de implementação, de modo específico, bem como no seu resultado, expresso através da baixa quantidade de concluintes. Todavia, na opinião dos entrevistados, não há que se falar em desvio de finalidade da Instituição, pois o que se mostra é uma reconfiguração de sua missão e de seus objetivos, e não a perda ou o comprometimento de sua identidade histórica como instituição especializada na oferta de EPT. Os

entrevistados apontaram no sentido de que a missão assumida pela Instituição, apesar das adversidades, é válida para o crescimento e a melhoria da qualidade de seu trabalho, contribuindo também com a solução da carência de professores no País. No entanto, faz-se importante entender a realidade do processo de implementação a fim de vislumbrar as soluções para os problemas enfrentados.

As mudanças que deram nova conformação à rede federal de EPT, tornando-a um local para a oferta de cursos de formação docente, além de recentes, são profundas. Apesar de admitir a importância da expansão de tais instituições, em número de unidades e em capacidade ofertiva, preocupa-se com o déficit de profissionais e de estrutura para englobar e atender, com qualidade, aos diversos programas governamentais sob sua responsabilidade – o que dificulta uma preparação adequada destas e pode influenciar na qualidade dos cursos. Ademais, preocupa-se também com suas identidades herdadas, de formação apenas para o trabalho, que se contrapõem ao elemento evidenciado na atual política dos IFs, a sua função social para educar o cidadão autônomo, crítico e reflexivo – condições necessárias para o sucesso na oferta de formação de professores.

É de se esperar que as lições apontadas no presente estudo e adquiridas pela Instituição com a implementação das Licenciaturas orientem suas futuras ações para o desenvolvimento de um projeto que prime pela qualidade e pela democracia na educação. Ademais, a compreensão do processo de implementação das licenciaturas revela os determinantes favoráveis e os obstáculos ao processo, ofertando responsabilidade e qualidade nos antigos e novos cursos.

Vale destacar que a presente pesquisa não possui um fim em si mesmo. Novos trabalhos precisam ser realizados a fim de alargar o olhar sobre a implementação de formação de professores nos IFs, inclusive, sob a perspectiva dos demais sujeitos envolvidos no processo: alunos, egressos e desistentes dos cursos de Licenciatura destas Instituições. Assim, daqui emergem vários outros questionamentos merecedores de atenção em novas pesquisas, não somente para entender a oferta de Licenciaturas nas instituições da Rede Federal de EPT, bem como para analisar o alcance efetivo das referidas ações.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir com as discussões no campo da educação, trazendo subsídios para a continuidade das pesquisas e reflexões sobre a formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil. Combater desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 143, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 ago. 2013.

AMORIM, Mônica Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013. 245 p.

ANDRADE, Cibele Yan de *et al.* Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior**, UNICAMP, julho, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/noticia.php?id=135>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas públicas**. Coletânea – V. 1. Brasília: ENAP, 2006.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades. In: **Anais do II SEPNET**, Belo Horizonte, CEFET-MG, 2010. Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisIIsenept/anaisIIsenept.html>>. Acesso em: 03 jan. 2010.

AZEVEDO, L. A. de A. De CEFET a IFET. **Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova Institucionalidade?**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. 383 p. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Dissertaes%20e%20Teses/azevedo_tese.pdf#page=1&zoom=auto,0,484>. Acesso em: 24 abr. 2013.

_____.; SHIROMA, E. O; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **B. Téc. Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>>. Acesso em: 24 de abril 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BATISTA, Roberto Leme. Uma análise crítica sobre as bases conceituais do PLANFOR. **Revista da Rede de Estudos do Trabalho**, a. III, n. 4, 2009. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/Uma%20an%20lise%20cr%20tica.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. da S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 9, n. 19, 2009. Disponível em: <<http://www.uniube.br/propepe/mestrado/revista/vol09/9910.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2011.

BAZZO, Vera Lúcia. Para onde vão as Licenciaturas? A formação de professores e as políticas públicas. **Rev. Educação**, Centro de Educação – UFSM, ed. 2000, v. 25, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2000/01/r5.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

BOGDAN, R. C.; BINKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM, Maria Inês (Coord.). **A formação docente nos Centros Federais de Educação Tecnológica**: diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETs. Brasília: MEC/SETEC, 2003.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 28 mai. 2013.

_____. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 30 mai. 2013.

_____. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 30 mai. 2013.

_____. Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 30 mai. 2013.

_____. Decreto nº. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2007. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 30 mai. 2013.

_____. Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2007. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. Decreto nº. 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 23 de outubro de 1959. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 28 mai. 2013.

_____. Lei nº. 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de julho de 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 30 mai. 2013.

_____. Lei nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 30 mai. 2013.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 mai. 2013.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 28 mai. 2013.

_____. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. Lei nº. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº. 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº. 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de outubro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de agosto de 2012. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 15 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2012 – Resumo Técnico**. Brasília, 2013a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2011 – Resumo Técnico**. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA): resultados nacionais – PISA 2009**. Brasília: 2012c. 126 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2012/relatorio_nacional_pisa_2009.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Professor da Educação Básica, em 2009 (atualizado em 17 de dezembro de 2012)**. Brasília, 2012b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 1º ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatísticas da Educação Superior 2011**. Brasília, 2013c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse#>>. Acesso em: 1º ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2013d. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 2 ago. 2013.

_____. **Projeto de Lei nº. 8035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e da outras providencias**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

_____. Senado Federal. Decreto-Lei nº. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 20 de novembro de 1942 (retificação). Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30374&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 30 mai. 2013.

BRITTO, Ariana; WALTENBERG, Fábio. Diferenciais salariais entre professores do Ensino Médio e não professores no Brasil. In: **XL Encontro Nacional de Economia – 11 a 14 de dezembro de 2012**, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BUENO, D. G. M. A política de criação dos Institutos Federais e o processo de conformação do ensino superior nessas instituições. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2012. 125 p. Disponível em: <http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tde_arquivos/22/TDE-2012-12-11T111043Z-3403/Publico/DanielaGomesMartinsBueno.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2013.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. de O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, América do Norte, 5 de abril de 2011. Disponível em: <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/251/248>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

CARNEIRO, C. B. L. Conselhos de políticas públicas: desafios para sua institucionalização. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas públicas**. Coletânea – V. 1. Brasília: ENAP, 2006.

CARVALHO, Maria de Lourdes de; BARBOSA, Telma Regina da Costa Guimarães; SOARES, Jeferson Boechat. Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica. In: **X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sur**, Mar Del Plata, dez. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97020/IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O%20DE%20POL%C3%8DTICA%20P%C3%9ABLICA%20UMA%20ABORDAGEM%20TE%C3%93RICA%20E%20CR.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de formação de professores. **Rev. Trabalho e Educação**, v. 17, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/300/283>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE JANUÁRIA – CEFET JANUÁRIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática (Licenciatura)**. Januária, MG, 2006. 61 p.

CHAPANI, Daisi Teresinha; CARVALHO, Lizete Maria Orquiza. As políticas públicas na história da formação de uma professora de Ciências: uma análise a partir de contribuições do pensamento habermasiano. **Investigação em Ensino de Ciências**, UFRGS, v. 14, n. 3, p. 321-339, 2009. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID220/v14_n3_a2009.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2013.

CHRISTOPHE, Micheline. A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira. **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS**, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2013.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000a.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, mai./ago, 2000b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_07_LUIZ_ANTONIO_CUNHA.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2013.

_____. Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia? 2008, p. 9. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Artigos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2013.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Educação Profissional e evasão escolar In: **Anais III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas – Associação de Universidades Grupo Montevideu**, Porto Alegre, UFRGS/FACED, v. 1, p. 197-203, 2008.

DYE, T. R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento**. Brasília: Editora da UnB, 2009.

ESCOTT, Clarice Monteiro. História da Educação Profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, 31 de julho a 03 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2013.

FARHAT, Said. **Lobby, o que é, como se faz**: ética e transparência na representação junto a governos. São Paulo: Editora Petrópolis, 2007.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A educação profissional no planejamento plurianual do governo FHC**. Tese (Doutorado). Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2006. 307 p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-6NEEUH/2000000102.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2013.

_____. **PDE: Responsabilidades e desafios**. 2007b. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/escola-de-forma%C3%A7%C3%A3o/retratos-da-escola/98-retratos-da-escola-numero-01/698-pde-responsabilidades-e-desafios>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

FREITAS, Marize Dias; MACHADO, Mônica Cristina Rovaris; PASSOS, Gleise Prado da Rocha. Análise da nova institucionalidade: o caso do Instituto Federal de Sergipe – IFS sob a ótica dos seus servidores. In: **IV Encontro de Administração Política para o Desenvolvimento do Brasil**, Vitória da Conquista, 05 a 07 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/encontroadministracaopolitica/artigos/EAP012.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

FONSECA, W. M. G. A situação dos alunos de licenciatura frente ao problema da falta de professores no país. In: **WebArtigos**. 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-situacao-dos-alunos-de-licenciatura-frente-ao-problema-da-falta-de-professores-no-pais/73494/>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, F.; MOURA, D. Investigando as causas da evasão na licenciatura em Física do CEFET-RN. In: **XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, Curitiba, 2008.

HADDAD, Fernando. **E M Nº 033**, 03 de novembro de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

HILL, M. Implementação: uma visão geral. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas públicas**. Coletânea – V. 1. Brasília: ENAP, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico 2010 – cidades.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=313520&search=minas-gerais|janu%E1ria>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. **Estatuto do IFNMG.** 2013c. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Histórico do Campus Januária.** 2013d. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias?id=499>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Montes Claros, MG, 2009. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. **Processo de Avaliação Institucional:** Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – período 2010-2012. Montes Claros, MG, 2013b. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/institucional/comissoes/cpa/relatorios-da-cpa>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2010.** Montes Claros, MG, 2011. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/acessoainformacao/auditorias>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2012.** Montes Claros, MG, 2013a. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/acessoainformacao/auditorias>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores sociais no Brasil.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

JORDAN, W. A.; LARA, J.; MCPARTLAND, J. M. Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. **Youth and Society**, v. 28, p. 62-94, 1996.

KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 6, n. 11, jul./dez. 2000.

_____. **Elementos de pesquisa e a prática do professor.** São Paulo: Moderna, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio:** velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2013.

_____. Educação Profissional: categorias para uma nova Pedagogia do Trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 25, n. 2, mai./ago. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

_____. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____.; MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982.

KUNZE, Nádya Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 2, nov. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...%E2%80%8E>. Acesso em: 30 mai. 2013.

LANDINI, Sonia Regina. Políticas de formação de professores: reflexões e tendências. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 23-33, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1968>>. Acesso em: 30 mai. 2013.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, R. de M. **Concepção dos alunos dos cursos de licenciatura plena do IFPI – Teresina sobre a profissão docente**: desafios e superações da prática profissional. Teresina, 2011. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/anais/conteudo/anais/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/1153/public/1153-5332-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

LIMA, F. B. G de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2012. 282 p. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/12793>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772013000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2013.

LOBO E SILVA FILHO, Roberto Leal; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Caderno de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIOTO, Ricardo. Salário varia entre menos que o piso e padrão finlandês. **Folha de São Paulo**, 05 de agosto de 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321245-salario-varia-entre-menos-que-o-piso-e-padrao-finlandes.shtml>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR, 2009. Disponível em: <<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/neotecnicismo.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/Material/L40.pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2013.

NEVES, Edson, Oliveira. **Educação e empreendedorismo**: um estudo sobre a formação empreendedora no curso técnico em agropecuária do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Agronomia. Seropédica, RJ, 2010. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufrrj.br/tde_arquivos/15/TDE-2010-08-09T083212Z-906/Publico/2010%20-%20Edson%20Oliveira%20Neves.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. Pode o dinheiro comprar um bom desempenho no PISA? **PISA em Foco**: OCDE, v. 13, p. 4, fev. 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/PISA%20EM%20FOCO%20N13.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. **A articulação entre educação profissional e licenciatura nos Institutos Federais de Educação**. Goiás, 2011a. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Articula%C3%A7%C3%A3o-Entre-Educa%C3%A7%C3%A3o-Profissional-e/133298.html>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; TESSER, Ângela Rangel Ferreira. A docência como profissão: novos processos identitários na licenciatura e a educação profissional e tecnológica. In: XV ENDIPE, **Anais**, Belo Horizonte, UFMG, 2010. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:f0d7c4qTa0EJ:www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/1SF/Textos/Novas_InstituicoesENDIPE2010.doc+A+Doc%C3%AAncia+como+profiss%C3%A3o:+novos+processos+identit%C3%A1rios+na+licenciatura+e+a+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 04 jun. 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar de. **A formação de professores para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos. Programa de Mestrado em Educação. Santos, SP, 2008. 127 p. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.com.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=107>. Acesso em: 27 mai. 2013.

OTRANTO, Celia Regina. A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: **34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, p. 17, 2011. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: _____. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Editora Moderna, 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v.16, n. 30, p. 71-87, jan./jun. 2010.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 217-222, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/521>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

PAMPLONA, Ronaldo Mendes; OTRANTO, Célia Regina. A educação profissional e a dicotomia social na Reforma Capanema. In: **I Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação: Perspectivas da Educação na Contemporaneidade**, Associação Educacional Dom Bosco, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.aedb.br/anais_simped/arquivos/A_EDUCACAO_PROFISSIONAL_E_A_DICOTOMIA.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2013.

PARADA, E. L. Política y políticas públicas. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas públicas**. Coletânea – V. 1. Brasília: ENAP, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, UNICAMP, a. XX, n. 68, p.109-125, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

PEREIRA. Luiz Augusto Caldas. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2013.

PIRES, Luciene L. de A.; FRANCO, Leandro R. A política de formação de professores no Brasil: o papel das instituições tecnológicas. In: **Anais do XXIII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano**, Jataí, UFG, 2009. Disponível em: <<http://www2.jatai.ufg.br/ojs/index.php/acp/article/viewArticle/112>>. Acesso em: 21 abril 2013.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. **Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Recife, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). À guisa de apresentação. **Educação Corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo (SP): Cortez, 2005, p. 9-19, 322.

RUA, M. das G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. das G.; CARVALHO, M. I. V. de (Orgs.). **O estudo da política. Tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 461-481, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/6240>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

SCHEIBE, L.; DELIZOICOV, N. C.; DURLI, C. Licenciaturas em Santa Catarina: o contexto atual. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 1, p. 7-20, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/45268061_Licenciaturas_em_Santa_Catarina_o_contexto_atual>. Acesso em: 06 abr. 2012.

SILVA, E. G. **Desempenho Institucional**: a política de qualificação dos docentes da UESB. Dissertação (Mestrado). UNEB. Departamento de Ciências Humanas. Salvador, 2009. 134 p. Disponível em: <http://www.uneb.br/pgdr/files/2010/03/dissertacao_edneilton_gomes_da_silva.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2013.

SILVA, Márcia; INVERNIZZI, Noela. Qual educação para os trabalhadores no governo do partido dos trabalhadores? A educação profissional após o Decreto nº. 5154/2004. In: **IV Simpósio Trabalho e Educação**, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/351/316>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

SILVA, Paulo Roberto da. **Coordenador de curso**: atribuições e desafios atuais. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=%22coordenador%20de%20curso%3A%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20e%20desafios%20atuais%22&source=web&cd=2&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fsaturno.crea-rs.org.br%2Fcrea%2Fdocumentos%2Fcoord_curso.doc&ei=mmHgUe72BrHlyAGv1oHABA&usq=AFQjCNE9IKeiZgKq3AEiByU-PjvBAS0VBg&cad=rja>. Acesso em: 12 jul. 2013.

SOUSA, A. G.; BERALDO, T. M. Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1920_1102.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2013.

SOUSA, J. V. de. Educação Superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professor. In: **Políticas públicas de Educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 8, n. 16, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

SOUZA, Valesca Rodrigues. **A autoavaliação proposta pelo SINAES no contexto de mudanças da educação profissional e tecnológica**: um estudo de caso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Programa de Pós-graduação em Educação. Brasília, 2010. 148 p. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7056/1/2010_ValescaRodriguesdeSouza.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

SUBIRATS, J. **El papel de la burocracia en el proceso de determinación e implementación de las políticas públicas**. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas públicas**. Coletânea – V. 2. Brasília: ENAP, 2006.

TEIXEIRA, Elenaldo. Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. AATR-BA, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2013.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 224 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

XVI ENDIPE – 23 A 26 de julho de 2012. **Histórico dos Eventos Anteriores**. Disponível em: <<http://www.endipe2012.com.br/historico.php>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

WITTACZIK, Lidiane Soares. **Educação profissional no Brasil**: Histórico. Jaraguá do Sul, SC: SENAI, 2008. 10 p.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante,

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de Mestrado sobre **A formação de professores nos Institutos Federais: Estudo sobre a oferta de licenciaturas no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/Campus Januária**. Nosso objetivo é conhecer como se deu a oferta de cursos de formação de professores na trajetória do IFNMG/Campus Januária. Nesta entrevista, você será convidado a falar sobre a implementação desses cursos nesta Instituição. Sua participação é muito importante para o sucesso da pesquisa e certamente contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e a produção de conhecimento.

Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração e enfatizamos **que todas as informações coletadas não serão vinculadas à identidade dos participantes, permanecendo sua identificação no anonimato**. Durante a entrevista, por qualquer razão, você terá garantido o direito de desistir de sua participação e de retirar todas as informações já fornecidas.

Necessitando de quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail: daniela.fernandes@ifnmg.edu.br.

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assine a declaração de consentimento que segue abaixo.

Declaração de Consentimento

Eu, _____, RG nº _____, declaro que li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo, fui informado(a) sobre os procedimentos da pesquisa e recebi todos os esclarecimentos necessários para entender as informações acima. Ainda, foi-me assegurada a preservação de minha identidade. Sendo assim, autorizo a utilização das minhas informações para fins acadêmico-científicos e consinto, de livre e espontânea vontade, em participar deste estudo.

Local e data: _____

Assinatura do participante

Pesquisadora: Daniela Fernandes Gomes

Orientadora: Profª Drª Maria da Conceição da Silva Freitas

APÊNDICE II

Roteiro de Entrevista

Tempo estimado da entrevista:

Data de realização: ____/____/____

Horário de realização: _____

1. Na sua opinião, qual era a perspectiva da Escola Agrotécnica Federal de Januária ao se tornar CEFET e, posteriormente, IF?
2. No seu entendimento, como se deu o processo de adesão do CEFET Januária aos Institutos Federais e como você avalia a aceitação da comunidade acadêmica envolvida?
3. Na sua opinião, por que o CEFET Januária resolveu ofertar cursos de Licenciatura? Como se deu a implantação desses cursos no CEFET Januária?
4. A Lei nº. 11.892 que institui os Institutos Federais prevê que os mesmos ofereçam 20% de suas vagas para cursos de licenciatura ou de formação pedagógica. Como você avalia essa imposição? Faz parte da missão dos Institutos?
5. Você viu diferença na oferta de Licenciaturas entre o período que antecede a criação dos IFs e o período posterior? Se aconteceram problemas antes da criação dos IFs, eles se mantiveram ou foram resolvidos? Você poderia explicar?
6. Como aconteceu e como tem acontecido a escolha e a ordem de implantação dos cursos de Licenciatura oferecidos pelo CEFET Januária e, posteriormente, pelo *Campus* Januária?
7. Durante a implementação das Licenciaturas, ou antes dela, a instituição recebeu algum treinamento, alguma instrução? Se sim, como foi esse processo? Quais foram as maiores dificuldades encontradas para colocar todo o projeto em prática?
8. Em sua opinião, quais são os desafios e motivações para a oferta de licenciaturas no IFNMG *Campus* Januária?
9. Você acha que o IFNMG deveria expandir a oferta de Licenciaturas, ofertando mais vagas e mais cursos, inclusive nos *Campi* que ainda não oferecem este tipo de curso?

10. Na sua opinião, trazer as Licenciaturas para os IFs descaracteriza a Instituição ou agrega valor a ela? Por quê?
11. Na sua opinião, a oferta de Licenciaturas pelos IFs contribui para solucionar o problema que o Brasil enfrenta com a falta de professores do ensino básico? Por quê?
12. Na sua percepção, quais são as consequências e os benefícios da oferta de Licenciaturas para a Instituição?
13. Na implementação das licenciaturas, o CEFET Januária possuía o quadro docente especializado (área pedagógica e específica) e técnico administrativo necessário para iniciar a oferta? E atualmente?
14. Houve investimento, por parte do Governo Federal, em contratação de profissionais, capacitação, acervo bibliográfico e laboratórios para atender à implantação das licenciaturas? Você poderia explicar?
15. Na sua opinião, o CEFET Januária estava preparado para iniciar a oferta de Licenciaturas? E hoje, o *Campus* Januária está preparado?
16. Houve, por parte do MEC, um acompanhamento e/ou avaliação da implantação dos cursos de licenciatura no CEFET Januária e, posteriormente, no *Campus* Januária? Se sim, de que forma?
17. Na sua opinião, o *Campus* Januária é importante como locus de formação docente? Por quê?
18. Na sua opinião, atualmente, o *Campus* Januária oferta cursos de licenciatura pela obrigatoriedade ou há outros motivos? Quais?